

56302

1774

1984 OKT 1 21

ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS  
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE



# TANTÁRGYPEDAGÓGIAI KÖZLEMÉNYEK

II.

SZEGED  
1982





56302

JÓZSEF ATTILA TUDOMÁNYEGYETEM

Tantárgypedagógiai  
közlemények

II.

SZEGED

1982



**Felelős szerkesztő**

**Dr. Kristó Gyula**

**Szerkesztő**

**Dr. Sipka Sándor**

**Technikai szerkesztő**

**Dr. Rosta Sándor**

**Kiadja**

**a Szegedi József Attila Tudományegyetem**

**Bölcsészettudományi Kar Szakmetódertani**

**Csoport**

Készült a JATE Sokszorosító Üzemében, Szeged

Felelős kiadó: a BTK dékánja

Terjedelem: 6 B/5 iv

Példányszám: 300

## E l ő s z ó

Tanügyi reformok korában élünk. Az egyre fokozódó társadalmi igények minél jobb kielégítése érdekében indokolt is az oktató-nevelő munka állandó korszerűsítése az alapoktól kezdve a legfelső szintig. Az utóbbi két évtizedben e fejlesztési törekvés, ha "forradalminak" nem nevezhető módon is, de érezhetően kedvező formában érintette a tudományegyetemeken folyó szak módszertani képzés alakulását.

Viszonylag hosszú idő múltán se nyugodt lélekkel tekinthetünk vissza az ötvenes évek végére vagy a hatvanas elejére, amikor az egyetemi tanterv a bölcsészettudományi karon a hetedik félévben heti 2, a nyolcadikban heti 1 órás előadást biztosított ennek a tantárgynak a tanítására. E tantervi koncepció legnagyobb gyengéje az volt, hogy az előadásokhoz nem kapcsolódtak szemináriumi gyakorlatok. Az előadások látogatásának önkéntes jellegéből viszont az következett, hogy a hallgatóság egy része élt ezzel a jogával; rendszeresen csak a legszorgalmasabbak, a nevelői hivatástudattal rendelkezők látogatták az órákat; 30-40 % csak alkalmilag, a látszat kedvéért jelent meg egy-egy előadásra. Ezt a kényelmet minden különösebb kockázat nélkül biztosították maguknak, mivel módszertani felkészültségük színvonaláról csak két év múltán, a tanulmányi idő utolsó szakaszán, úgyszólván legutolsó napján, az államvizsgán kellett számot adniuk. Természetes, hogy legtöbbször a könnyebb ellenállás irányában haladtak: elsősorban a legsürgősebb teendőiket végezték. A mellőzési lehetőségekből következett, hogy a szak módszertannak sem a hallgatóság, sem az oktatók előtt nem volt megfelelő súlya. Nem növelte a tantárgy reputációját az évi két alkalommal előírt, nem gyakorló iskolában végzett 5-5 órás szak módszertani meg-

figyelés sem. A kedvezőtlen tényezők összejátszása magyarázza, hogy a hallgatóság egy része igen hiányos szak módszertani előképzettséggel kezdte meg V. éves korában a gyakorlóiskolai tanítást.

Az 1963-64. tanév II. félévétől kezdve a szak módszertani képzés addigi formáinak fenntartása mellett a bölcsészhallgatók számára az ötödik évfolyamon heti 1 óras szemináriumi foglalkozást írt elő a Művelődésügyi Minisztérium. Ez úgy kapcsolódott a gyakorlóiskolai munkához, hogy a tanárjelölt félévi váltással annak a szaktárgyának a módszertani szemináriumait látogatta, amelyiket a gyakorlóiskolában tanította. A kéthetenként két órában tartott szeminárium egy félévben legjobb esetben 5-6 foglalkozási lehetőséget biztosított. Időbeli korlátai ellenére is alkalmas volt ez a változtatás a szak módszertani képzés némi elmélyítésére, a tárgy jelentőségének érzékeltetésére, bár a hallgatóság számára csak az indexaláírás megszerzésének kötelezettségével járt, minősítés nélkül.

Az 1971-72. tanévtől kezdve a bölcsészettudományi karekon a negyedik évfolyamon /7-8. félév/ gyakorlati jeggyel minősítendő tantárggyá vált a szak módszertan. A magyar nyelv- és irodalomtanítás módszertanának óraszámja mindkét félévben 2-2, a többi szaktárgy az I. félévben heti 2, a II-ban 1 óra. A foglalkozások gyakorlativá tétele szükségszerűen vonta maga után a kis csoportos oktatási forma bevezetését. Ezeken a szemináriumi foglalkozásokon valamennyi hallgató köteles részt venni és a számára kijelölt feladatokat elvégezni. Tanári előadások, hallgatói referátumok, tématervek, óratervek készítésének és megvitatásának változtatásával, ha még mindig nagyon hézagosan is, de az eddiginél kétségtelenül jobban sikerül ebben a keretben



a hallgatóság szak módszertani felkészítése. A tanári pályára képesítés szempontjainak előtérbe állításával 1972 óta kedvezően befolyásolja ezt a tendenciát a komplex államvizsga, 1978-tól kezdve pedig az oktatástechnikai órák tantervébe iktatása.

A szegedi József Attila Tudományegyetem rektora 1975-ben a bölcsészettudományi és a természettudományi karokon Szak módszertani Csoportokat szervezett abból a célból, hogy a metodika oktatói a szaktárgyukból adódó sajátosságok figyelembevételével, de lényegében összhangban vegyenek részt a tanárképzésben. Közös erővel járuljanak hozzá a hallgatók hivatástudatának neveléséhez, s ugyanakkor fokozatosan váljanak ezek az egyelőre még igen laza szervezésű csoportok a szak módszertani tudományos kutatómunka egy-egy kis műhelyévé.

Szerény kiadványunkat azzal a reménnyel bocsátjuk útjára, hogy a következők Csoportunk működésének kedvezőbb feltételei közt a jelenleginél majd nagyobb eredményekről számolhatnak be.

Dr. Sipka Sándor

egyetemi docens

a neveléstudományok kandidátusa

a JATE BTK SZMCS vezetője



A FRANCIÁRÓL MAGYARRA TÖRTÉNO SZÖVEGFORDÍTÁS  
TANÍTÁSÁNAK MÓDSZERTANI PROBLÉMÁI<sup>1</sup>

Albert Sándor

0. Bevezetés

A beszédkészség fejlesztésére irányuló, sokszor túlzó törekvések és a hozzá kapcsolódó /audio-vizuális/ módszerek sajnálatos velejárója lett, hogy a fordítás az idegennyelvi órákon egyre inkább háttérbe szorult.<sup>2</sup> Megdöbbentő paradoxon, hogy míg a fordítás elméletét és módszertanát még az egyetemeken sem tanítják, addig az érettségi, felvételi és állami nyelvvizsgák írásbeli részében a jelentkezők nyelvtudását összefüggő prózai szövegek fordításán keresztül is lemérik és elbírálják. A jelentkezők nagy részét ez a feladat felkészületlenül éri, mivel erre a fajta fordításra előzetes nyelvi tanulmányaik során nem sok figyelmet fordítottak, alapvető elméleti kérdéseivel nincsenek tisztában, és a szükséges mennyiségű előzetes gyakorlatuk is hiányzik. Ha a diákok saját szorgalmukból készítenek is fordításokat, tanáruk nemigen képes azokat javítani és elbírálni: 3 maga is bizonytalan az egyes megoldások mérlegelésében, neki sincs meg az elméleti felkészültsége és szükséges gyakorlata. További probléma, hogy magyar nyelven az utóbbi 10-15 évben nem jelent meg olyan kézikönyv, amelyben az érdeklődő minden különösebb előzetes nyelvészeti felkészültség nélkül is utánanézhetne a fordítással kapcsolatos elméleti-módszertani kérdéseknek, elméletben tanulmányozhatná azt, amit a gyakorlatban voltaképpen csinál /vagy csinálni szeretne/. A magyar nyelven

kiadott, fordítással foglalkozó művek vagy a műfordítás szépségével és műhelytitkaival ismertetik meg az érdeklődő olvasót /Szabó 1968, Rónay 1971, 1973, Németh 1973 stb./, vagy a szakfordítás elméleti-módszertani problémáival foglalkoznak /Tárnóczi 1966/, biztos nyelvi-nyelvészeti ismeretekkel rendelkező egyetemi hallgatók számára íródtak /Dánielné 1976/, vagy a fordítás nyelvészeti kérdéseit boncolgatják /Hell 1972, Jakobson 1969 stb./. Ami az idegen nyelven megjelent fordításelméleti szakkönyveket illeti /Catford 1965, Mounin 1963, Vinay-Darbelnet 1972 stb./, ezek a tanulók számára nem csupán idegennyelvűségük miatt használhatatlanok, hanem azért is, mert:

a/ ezek a művek -- sokszor hatalmas nyelvészeti terminusrendszert felvonultatva -- elsősorban a fordítás elméleti és filozófiai problémáit veszik elemzés alá /pl. a fordíthatóság kérdése, a nyelvi univerzálék stb./,

b/ bár pontosan meghatározzák a fordítás részterületeit /azaz hierarchikusan elrendezett "szintjeit" a fonémától a szövegig/, a bennük tárgyalt kérdések szinte kizárólag a morfológia, a lexika és a mondat szerkezetek fordítására vonatkoznak, és nem terjednek ki a mondatnál magasabb nyelvi egységek, a szövegek fordításával kapcsolatos speciális kérdésekre.

Mindenképpen szükség volna tehát egy olyan magas szintű ismeretterjesztő munkára, amely segítséget adhatna az érettségi vagy nyelvvizsgára készülő nyelvtanulóknak ahhoz, hogy megismerkedhessenek elméleti kérdéseivel is annak, amit a gyakorlatban ösztönösen csinálnak: bevezetőt kapjanak a fordítás műveletébe, eljárásaiba, módszertanába. Ez a rövid írás csak annyit tehet, hogy erre felhívja a figyelmet, és -- röviden felvázolva a kérdés elméleti hátterét -- némi segítséget nyújt a /leendő/ nyelvtanárok számára a fordításban rejlt

nyelvtanítási lehetőségek kihasználására.

## 1. Elméleti kérdések

### 1. 1. Mit értünk "fordításon"?

Nagyon fontos a fogalmi-terminológiai tisztázás, hiszen ahány mű, annyiféleképpen határozza meg a fordítást, sokszor még azt sem mondva ki egyértelműen, hogy vers- vagy prózafordításról beszél-e. A fordítás meghatározása az idők folyamán is sokat változott, "vizsgálatát pedig hol az irodalomtudománynak, hol a grammatikának, újabban pedig a nyelvtudománynak rendelték alá" /vö. Tarnóczy 1966, 7. old./.

Próbáljunk meg először indirekt módon közelíteni a kérdéshez. "Fordításon" a továbbiakban semmiképpen nem műfordítást értünk, hiszen a tanulóktól nem műfordítást várunk, hanem a forrásnyelvi szövegnek a célnyelven való adekvát újraszerkesztését. A műfordítás különben is egészen más céllal készül, mint a nyelvtudás elmélyítésére és mérésére használatos fordítás: ez utóbbin keresztül nem a tanuló fordítási készsége /tehetsége/ méretek meg, hanem a nyelvtudásának mélysége /idegen nyelvi kompetenciája/.

Ugyanosa nem tekinthetjük elemzésünk tárgyának a tankönyvi olvasmányok után található "tanfordításokat" /version és thème/: ezeket a rövid fordítási gyakorlatokat az olvasmányok nyelvtani és lexikai anyagának alaposabb elsajátíttatása céljából szerkeszti a tankönyvszerző az egyes lecek mögé. Ezek a gyakorlatok -- bár szerepük korántsem lebecsülendő -- nem segítik számottevően a fordítási készség kialakítását.<sup>3</sup>

Végül azt sem tekinthetjük a mi szempontunkból "fordításnak", amikor a tanár szóban lefordítja vagy lefordíttatja a

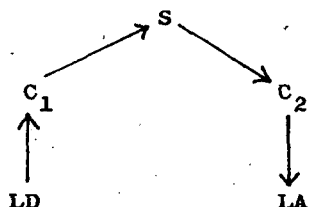
tankönyvi olvasmány egy-egy részletét, kiragadott szavát, kifejezését, frazeologizmusát vagy akár az egész olvasmányt. A maga helyén természetesen ennek is megvan a maga jelentősége, de számunkra a továbbiakban a fordítás azt a fajta nyelvi tevékenységet jelenti, amikor a tanulóknak szótár segítségével összefüggő prózai /szépirodalmi vagy publicisztikai jellegű/ szöveget kell írásban idegen nyelvről magyarra vagy magyarról idegen nyelvre /sokszor meghatározott idő alatt/ lefordítaniuk.

Felmerül a kérdés, tanítható, megtanulható-e ez a fajta fordítás. Németh László véleményével értünk egyet: "A próza-fordítást, ha a segéd tudományait egyszer megosinálták, egy bizonyos határig lehet, sőt kell is tanítani" /Németh 1973, 531. old./. Mivel a fordítás alapvetően nyelvtudás kérdése, nyelvészeti eszközökkel tanítható és megtanulható.

Mielőtt a módszertani kérdésekre rátérnénk, tegyünk egy rövid elméleti-terminológiai kitérőt.

## 1. 2. A fordítás művelete

A fordítás olyan nyelvi tevékenység, amelynek során a kiinduló- vagy forrásnyelven /langue de départ, LD/ megfogalmazott írói közleményt, mondanivalót, üzenetet /message/ a célnyelv /langue d'arrivée, LA/ nyelvi eszközeivel fogalmazzuk, szerkesztjük újra. A fordítási művelet a forrásnyelvi szöveg nyelvi, majd fogalmi megértésével /C<sub>1</sub>/ kezdődik, ezután jutunk el a szituációhoz /S/. Ezt követi a nyelvi rendszer megváltoztatása fogalmi /C<sub>2</sub>/ majd nyelvi síkon. Tehát a fordítási művelet semmiképpen nem egyszerűsíthető le az LD → LA sémára, hanem egy öt elemből álló műveletsort alkot:



A fordítási művelet során egész nyelvrendszert kell változtatni, ehhez pedig ismerni kell a forrásnyelv és a célnyelv eltérő szintaktikai /mondatszerkesztési/ szabályait. Ez teljes mértékben nyelvészeti /grammatikai/ kérdés. Itt szokott kiütközni leggyakrabban a gyakorlatlanság: a tanuló nem képes vagy nem mer elszakadni az alapszövegtől, ragaszkodik a forrásnyelv szintaktikai szabályaihoz, mondatszerkezetéhez, minek folytán mondatai magyar szavakból álló, de idegen szerkezetű mondatok lesznek.

A C-vel rövidített terminus, a fogalmi megértés, értelmezés /conceptualisation/ sokszor vezet félreértéshez. Ha ezen a ponton nem tud a fordító túljutni, akkor "félrefordít": rosszul értelmezi a szituációt, rosszul adja vissza a célnyelven az írói mondanivalót.

A szöveg megértésében a szövegösszefüggés /contexte/ segít. A szöveget mondatról mondatra, fokozatosan értjük meg: a későbbi mondatok -- különböző szintaktikai és szemantikai eszközökkel -- visszautalnak a korábbiakra, így értjük meg a szöveg egészét, és jutunk el a szituációhoz.

Mivel a fordítás /a fenti értelmezésben/ mindig konkrét szövegekhez kapcsolódik, érintenünk kell a szövegelmélet és szöveggrammatika néhány kérdését is. Itt még fontosabb a téma pontos körülhatárolása, mivel a szöveggel mint nyelvi egységgel

a nyelvtudományon kívül más társadalomtudományok is foglalkoznak.<sup>4</sup> Külön részdiszciplínák tárgyalják a szöveg keletkezésének, szerveződésének, elemzésének stb. speciális kérdéseit. A fordítás szempontjából mindenekelőtt a szöveg szerveződésével, kohéziójával kapcsolatos kérdések a fontosak. Tekintsük át röviden ezeket is.

### 1. 3. A szöveg szerveződése

Könnyen beláthatjuk, hogy a mondatok halmaza önmagában vőve még nem alkot szöveget. "Léteznie kell valamilyen szervező elvnek, amelynek alapján a szöveg mint sajátos, tovább nem redukálható egység válik azonosíthatóvá" /Kelemen János: Szöveg és jelentés, ld. Telegdi-Szépe 1976, 186. old./. Ezt a szervező elvet azonban pontosan meghatározni lehetetlen.<sup>5</sup>

Ha egy összefüggő szöveg mondatait összekeverjük, többé-kevésbé pontosan sikerül visszaállítanunk a mondatok eredeti sorrendjét. Ebben nyelvi és nyelven kívüli tényezők segítenek. Ez utóbbiak közé a formális logika alapelvei /les principes de la logique formelle/, valamint a tapasztalat, a világ ismerete /la connaissance du monde/ tartozik. Ami a kimondottan nyelvi tényezőket illeti, ezek lehetnek szemantikaiak és morfo-szintaktikaiak: pl. a mondatszerkesztés szintaktikai szabályai, az előre- és hátrautalás a szövegben, pronominalizáció, a kiemelés /emfázis/, a szórend, szinonímia, igésítés, főnevesítés stb.

a/ a mondatyszerkesztés szintaktikai szabályai: az indoeurópai struktúrájú francia nyelv alapvetően más eljárásokkal építi fel mondatait, mint a finnugor struktúrájú magyar nyelv. /Pl. az infinitívuszos szerkezetek helyett a magyar nyelv hogy kötőszós mellékmondatot használ stb./.



b/ előre- és hátrautalás a szövegben /anaphore és cataphore/, és az ezzel szorosan összefüggő pronominalizáció problémája.

Pl.: "Mon père a acheté un rasoir. Il marche très bien. Il en est très content".

Ebben a hárommondatos szövegben is jól látszik, hogy a második mondatban szereplő il személyes névmás és a harmadikban levő en határozói névmás az első mondat tárgyára, a rasoir-ra utal vissza, míg a harmadik mondatban az il személyes névmás az első mondat alanyára, a mon père-re vonatkozik. Ezek a hagyományos néven személyes, határozói névmások azzal szervezik a szöveget, hogy visszautalnak a mondat valamely korábbi elemére /"visszautaló névmások", pronoms anaphoriques a nevük a nyelvészetben/. Ez a visszautalás legtöbbször névmás segítségével történik, de történhet más szófajjal /pl. igével/ is.

c/ a kiemelés, a mondat "aktuális tagolása" a szerző szándékának és a szituációnak megfelelően vagy tisztán szintaktikai eszközökkel /pl. a francia c'est...qui, c'est...que kiemelő szerkezetekkel/, vagy szintaktikai és szemantikai eszközökkel lehetséges /emfázis, topic-comment/. Mindez szorosan összefügg a szórend kérdésével /"Az én javításaim kilencven százaléka szórendi javítás" -- írja Németh László, aki érdekes elméleti fejtegetéseket is végez e probléma kaposán, A prózafordításról című tanulmányában: Németh 1973, 521-540. old./.. A fő nehézséget a fordításban az képezi, hogy a magyar szórend sokkal kötetlenebb, mint a francia: a kiemelt szót általában az állítmány elé teszi. Minthogy a franciában az állítmány a mondatban általában előrébb van, mint a magyarban, a tanulók az állítmányt gyakran előbbrehozzák, ami a mondat szerkezetét idegenné, magyartalanná teszi.

d/ Az igesítés, főnevesítés sokszor kötelező eljárás: pl. a Je vais continuer à travailler mondatban a travailler igét csak főnévi megfelelőjével lehet lefordítani: Folytatom a munkát, mert a \*Folytatom dolgozni mondat agrammatikus. Ha franciáról magyarra fordítunk, akkor inkább az ellenkezőjét tapasztaljuk: a bonyolult francia nominális szerkezeteket felolva, "igesítve" tudjuk csak magyarosan lefordítani: ez több erőt, dinamikát kölcsönöz a szövegnek.

e/ Igen összetett kérdés a szinonímia is. Bizonyos szavak egy kontextusban lehetnek egymás szinonimái, de egy másikban már nem. Mindazonáltal arra kell törekednünk, hogy ne érjük be a legkönnyebben kínálkozó megoldással: a jól megválasztott szinoníma változatossabbá, szebbé teszi a fordítást. Itt éppen csak felvillantottuk a fordítás nyelvészeti problémáit, amelyekről külön-külön is egész tanulmányokat lehetne írni. Most át kell térnünk a szövegfordítás tanításának módszertani kérdéseire.

## 2. A szövegfordítás tanításának módszertani kérdései

### 2. 1. A szöveggel kapcsolatos ismeretek tanítása

A tanulók érdeklődését a szöveggel kapcsolatos elméleti kérdések iránt sokféleképpen felkelthetjük. Itt most csak két lehetséges megközelítést írok le. Az egyik az, amikor egy 8-10 mondatból álló szöveg /részlet/ mondatait összekeverjük, és a diákoknak azt a feladatot adjuk, próbálják meg összeállítani a szöveg mondatainak eredeti sorrendjét. Ezzel közös munkával már nem nehéz kideríteni, milyen tényezők segítségével tudták az eredeti mondatrendet meghatározni. A másik módszer talán még hasznosabb, és még közelebb visz a szöveggel kapcsolatos elméleti kér-

désekhez: ez pedig a "rossz magyarsággal összeállított" szövegek elemzése. Erre egy konkrét példát is adok. Magyar nyelven, de nem magyar mondat szerkesztéssel készült az a csehszlovák prospectus, amely Lőcse város nevezetességeivel ismerteti meg a turistákat. Idézek belőle néhány mondatot:

"Levoča - Lőcse a Szepesség történelmi metropolja, Szlovenszskón a legjelentősebb művészettörténeti emlékek központjai közé tartozik. Eltekintve előnyös fekvésétől a Magas Tátra és a Szlovák paradicsom szomszédságában, úgy a szlovák történelemre való jelentősége mint a számos és kitűnő minőségű műemléke miatt a turisták szívesen keresik fel. A későgótikus alkotások gazdag és jól megővött műemlékeivel úgyszólván európai elsőbbséget ér el./.../ Ezen reményteljes fejlődést a törökök elleni háború és a 16-ik század első felében a trón körüli küzdelmek valamint az 1550-ik évi nagy tűzvész, melynek majdnem az egész város a városházzal egyetemben s az értékes városi levéltár esett áldozatul, további tűzvészek és az öldöklő pestis járványok, melyek közül pl. az 1600-ban fellépett járvány a lakosságnak majdnem a felét írtotta ki, hiúsította meg."

Az utolsó mondaton szinte valamennyi, szöveggel kapcsolatos probléma jól látható. A fő baj nem az, hogy a mondat hosszú /sok információt tartalmaz/, hanem az, hogy rosszul szerveződik. Az információtartalom mélységében tagolódik, de a szintek egymásba folynak, nem különülnek el világosan. Nem könnyű feladat ezt a mondatot -- megtartva az eredeti hosszúságot -- "átszerkesztteni" érthetőbbre, világosabbra, de a diákok szívesen elszórakoznak vele, és pedagógiai haszna mindenképpen nagy: a tanulók észrevétlenül bepillantást nyernek a fordítás egyik legnehezebb lépésére: a szövegben közölt írói mondanivalónak a célnyelven történő

újraserkesztésébe.

A szöveg szerveződését francia és magyar szövegek kontrasztív elemzésén keresztül is bemutatjuk. Vegyünk erre is egy konkrét példát. A francia szöveg:

"Instrument de communication le plus sûr, le plus maniable qui ait jamais été inventé, le livre est le premier qui ait permis à la pensée de l'homme de vaincre la temps puis l'espace. Depuis un quart de siècle, il fait partie de la vaste gamme des moyens de communication de masse, où il importe de lui assurer sa place, son rang et son rôle, au service de la nouvelle communauté humaine étendue aux dimensions de la planète, que ces moyens rendent possible."

Mint látható, az első mondat főmondata a le livre szóval indul, amelyet a francia szövegben egy másfél soros értelmező előz meg. A magyar fordítást azonban nem kezdetjük az értelmezővel, mert ez a francia nyelvben gyakori mondszerkesztés a magyarban furcsa, szokatlan, idegen hangzású lenne. Itt is helytelen megoldások felől közelítve juthatunk el a helyeshez:

/1/ "A könyv a legbiztosabb, legkönnyebben kezelhető kommunikációs eszköz, amelyet valaha is felfedeztek, és amely elsőként lehetővé tette az emberi gondolkodás számára, hogy legyőzze az időt, majd a teret."

Ennél a megoldásnál nemcsak a két vonatkozó névmással van a probléma /ez még csak stilisztikai hiba lenne/, hanem a szöveg szerveződésével: ami a francia szövegben alárendelő mellékmondat volt /instrument de communication le plus sûr, le plus maniable.../, az a magyar szövegben főmondattá lépett elő, a főmondat /le livre est le premier.../ pedig mellékmondattá

degradálódott. Így károsodás érte a szöveg hírértékét: az alárendelő összetett mondat máshogy épült fel a magyarban, mint az eredetiben. Nézzünk egy másik helytelen megoldást:

/2/ "A könyv, mint a valaha felfedezett legbiztosabb, legkezelhetőbb kommunikációs eszköz tette lehetővé elsőként az emberi gondolkodás számára az idő, majd a tér legyőzését." Itt hangsúly /emfázis/ problémák vannak, a szöveg pedig nehézkes, nehezen követhető. Vajon hogyan lenne ennek a mondatnak a pontos magyar fordítása?

/3/ "A könyv -- amely a valaha felfedezett legbiztosabb, legkönnyebben kezelhető kommunikációs eszköz-- tette elsőként lehetővé az emberi gondolkodás számára, hogy legyőzze az időt, majd a teret."

A szöveg második mondatán az anaforikus névmások követhetők nyomon: il /személyes névmás/, lui /személyes névmás/, sa, son /birtokos névmás/. A mondat nagyfokú kohéziója, tömörsége, amelyet a vonatkozó névmások /où, que/ és az étendue participium okoz, igen megnehezítik magyaros, pontos visszaadását, és bizony fáradtságos munkát jelent a tanulók számára; arra azonban mindenképpen alkalmas ez a gyakorlat, hogy rájöjjenek: milyen hatalmas munkát jelent egy szöveg pontos megértése, értelmezése, majd a célnyelven való újraserkesztése.

## 2. 2. A fordítás tanítása

Összefüggő szövegek fordítását második osztálytól kezdődően állandóan gyakoroltatni kell, hogy a tanulók kellő jártasságot szerezzenek benne. Ami az elméleti kérdéseket és a terminológiát illeti, egy-két órát érdemes rászánni a fordítás mibenlétének,

fajtainak, eljárásainak és szakkifejezéseinek tanítására. Minden-  
képpen kerülnünk kell azonban a túlzott elméleti fejtegetéseket,  
és inkább konkrét szövegek kontrasztív elemzése útján kell fej-  
lesztenünk a tanulók szövegértési és fordítási készségét. Eleinte  
olyan szövegeket érdemes fordíttatnunk a tanulókkal, amelyek  
nyelvi egyszerűségüknél fogva semmilyen megértési problémát nem  
jelentenek, szinte első olvasásra érthetőek.

Mivel a tanulók gyakorlatlanságuknál fogva még nem képesek  
elszakadni az eredeti szöveg mondatszerkesztésétől, szórendjétől  
stb., és ezért könnyen elmeleged a kedvük a fordítástól, eleinte  
bízgatni, bátorítani kell őket: merjenek elszakadni az idegen-  
nyelvű szövegtől, és ne szavakat, hanem gondolatokat fordítsanak.  
A tanár részéről sok türelmet igényel a fordítások elbírálása, a  
jó megoldások kiemelése; rá kell nevelniük tanítványaikat, hogy  
mindig tartsák be az alábbi módszertani lépéseket:

1/ Az egész szöveg szótár nélküli /un. szintetikus/ elolva-  
sása, akár többször is. Ezt a "makroanalizist" az egész szövegre  
ki kell terjeszteni, mert ez lehetővé teszi, hogy tisztázzuk a  
szöveg szerzőjének közlési szándékát, képet alkothassunk a szö-  
veg nyelvezetéről, stílusáról, és megállapítsuk a szöveg hátte-  
ret /ami azért fontos, mert így beszűkíthetjük a szövegben elő-  
forduló többjelentésű szavak lehetséges jelentéseit/.

2/ A szöveg grammatikai /mikro/ elemzése /az ún. analitikus  
olvasás/. A szótározás, a mondatok gondolatban történő első  
összeállítását segít a szöveg mondanivalójának feltárásban, és  
közelebb visz a szituáció megértéséhez.

3/ A szituáció értelmezése: annak átgondolása, miről van szó  
a szövegben, ki a szöveg szerzője, mi a szándéka, kinek szól a  
szöveg, milyenek a körülmények stb. Ez a néhány percet igénybe

vevő művelet nagyban megkönnyítheti a tulajdonképpeni fordítást, hibás értelmezése viszont az üzenet félreértéséhez vezethet és a legszebb fordítást is tönkretesetheti.

4/ Nyersfordítás készítése. Erre azért van szükség, mert segítségével elkerülhetők a kihagyások és a durva félrefordítások. E lépés során a forrásnyelvi valóságoknak és szituációknak megfelelő valóságokat és helyzeteket keresünk a célnyelvben. Állandóan szem előtt kell tartanunk azt a tényt, hogy a forrásnyelv és a célnyelv egész rendszere eltér egymástól, és a fordítási művelet során nyelvrendszert kell változtatni. Egy-egy hosszabb, bonyolultabb mondatnál akár több nyersfordítás-változat is készíthető, de sohasem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a szöveg információtartalmának és hírértékének változatlanul kell maradnia.<sup>6</sup>

5/ Az elkészült nyersfordítás átdolgozása. Míg az idegen nyelv ismerete inkább az előző lépésben játszott nagy szerepet, itt már a magyar nyelvismeret és az általános nyelvi intelligencia a döntő. Nehezen körülhatárolható, rendkívül sokoldalú művelet ez, amelynek során a figyelemnek rengeteg tényezőre kell kiterjednie: a legmegfelelőbb szórend kialakítására, a központosításra, a szinonimák helyes megválasztására, az egyes stílusárnyalatokra stb. Még gyakorlott műfordítók is erre a fázisra fordítják a legnagyobb figyelmet /vö. Németh 1973, 569. old./, hosszasan mérlegelve egy-egy megoldási lehetőséget. A fő problémát itt az jelenti, hogy -- mivel a fordítás mindig egyfajta "helyettesítés" -- milyen határig szabad elmenni e helyettesítésben a szöveg mondanivalójának megcsorbítása nélkül. Mint fentebb már utaltunk rá, a legtöbb baj a mondatszerkesztés, a szórend és a szinonima kapcsán szokott felmerülni.

6/ Ellenőrzés. Az elkészült célnyelvi szöveget mondatról mondatra még egyszer össze kell vetni az eredetivel annak megállapítására, hogy az előző lépésben alkalmazott átalakítások, változtatások során nem tértünk-e el túlságosan az eredeti szöveg mondanivalójától, stílusától. Meg kell vizsgálnunk, hogy a "magyarosítás" nem vezetett-e az írói mondanivaló tartalmának meghamisításához.

### 2. 3. A fordítások értékelése

Még a tanári útmutató is csak annyit jegyez meg az érettségi írásbeli vizsgán számonkért fordítások elbírálásáról, hogy "magasabb stilisztikai igény nem támasztható", a fordítás összpontértékéből pedig levonandó a helytelen megoldások pontértéke. Az objektívebb elbírálásra természetesen történnek kísérletek /vö. Köllő 1978, 79 skk. old./, de itt elsősorban nem is a számban vagy pontban kifejezett értékelés a fontos, hanem az, hogy közös munkával próbáljuk eljuttatni a tanulókat egy ideális "legjobb" megoldás megtalálásához. Saját tapasztalataim szerint a gimnazista tanulók szívesen fordítanak, és idővel nemcsak nyelvtudásuk gyarapszik, hanem anyanyelvi biztonságuk, készségük, stílusuk is fejlődik.

A fordítások értékelése sok fáradságot, türelmet, energiát igényel a tanár részéről, de érdemes /és mint a tapasztalatok mutatják: kell is/ foglalkozni vele. Jól bevált módszer az időnként meghirdetett fordítási verseny vagy a szorgalmi feladatként kijelölt fordítás. Ami az elbírálást illeti, a tanulók sokkal jobban örülnek annak, ha odafigyelünk munkájukra, velük együtt gondolkodunk a fordítások jobbá, szebbé tételén, mint az érte



kapott érdemjegynek.

A tanárnak különbséget kell tudnia tenni hiba és tévedés között. Eszre kell vennie a félrefordítást, a stilisztikai és nyelvhelyességi hibákat, ugyanakkor óvakodnia kell attól, hogy saját stílusát, szóhasználatát állítsa be követendő normaként a tanulók számára. A hibát nemcsak kijavítani, hanem elemeznie is kell, rámutatva a hiba okára, és megadnia a lehetséges jó megoldás/oka/t.

### Jegyzetek

<sup>1</sup> A cikk az idegen nyelvről magyarra történő /szöveg/fordítás elméleti-módszertani problémáival foglalkozik, francia nyelvű példaanyaggal. Természetesen egyes általános jellegű megállapításai, valamint a leírt módszertani lépések bármely idegen nyelvre alkalmazhatók. Bár az anyanyelvről idegen nyelvre való fordítás a felmérések szerint a tanulók számára sokkal nehezebb, mint az ellenkezője, mégis ez utóbbival kell kezdenünk a fordítást, mivel

a/ a gimnáziumi érettségi vizsga írásbeli részében csak idegen nyelvről magyarra kell a tanulónak szöveget fordítaniuk;

b/ a fordítással kapcsolatos általános ismeretek és technikák könnyebben megérthetők, ha a fordítás alapfogalmaint először az idegen nyelvről az anyanyelv irányába tanítjuk meg;

c/ a fordítás alapvetően nyelvtudás kérdése, ezért az idegen nyelvről magyarra történő fordítás a nyelvtanulásnak már egészen korai szakaszában elkezdhető, gyakorolható, fejleszthető;

d/ ha a tanulónak már kialakult egyfajta fordítási készsége az idegen nyelvről magyarra történő fordításban, az ellenkezőjét is könnyebben megtanulja, mivel ez a készség át-

vihető;

végül

e/ a magyarról idegen nyelvre történő fordítás módszertani lépései nem egyeznek meg teljesen azokkal, amelyeket az idegen nyelvről magyarra való fordítás során kell a tanulóknak betartaniuk.

<sup>2</sup> A mélypont a 60-as évek második felében következett be ezen a téren. Radványi Tamás 1968-ban írott cikkében éles szavakkal mutat rá a helyzetre: "Az az ellentmondás kezd kialakulni, hogy lassankint fordítás már csak a vizsgákon van, a tanításban sehol" /Radványi 1968, 137. old./. Azóta lassan javul a helyzet, számos tanulmány szerzője sürgeti az iskolai fordítás státusának tisztázását és módszertanának kidolgozását /vö. Köllő 1978, 61. old./.

<sup>3</sup> Már csak azért sem, mivel ezek az ún. "tanfordítások" nem tartalmazhatnak olyan elemeket, amelyeket a tanulók nem tanultak /vagyis mind nyelvtani-, mind szóanyagában ismertnek kell lennie a tanulók előtt/, másfelől viszont rendkívül tömények, nehezek: sűrítve tartalmazzák az olvasmány egész nyelvtani anyagát; végül pedig céljuk, funkciójuk is egészen más.

<sup>4</sup> Ezt a megállapítást alátámasztja az a tény, hogy az Általános Nyelvészeti Tanulmányok XI. kötetében /Telegdi-Szépe 1976/ -- amely teljes egészében a szöveggel kapcsolatos problémák tárgyalásával foglalkozik -- a 18 tanulmány közül mindössze 4 a kimondottan nyelvészeti megközelítésű /Kiefer Ferenc: A szövegelmélet grammatikai indokltsága, Kelemen János: Szöveg és jelentés, Antal László: Szemantikai interpretáció a nyelven

kívüli tartalom, Pléh Csaba - Radics Katalin: "Hiányos mondat", pronominalizáció és a szöveg/. Ez egyrészt a probléma rendkívüli bonyolultságát mutatja, másrészt -- talán éppen emiatt -- azt a tényt, hogy a szöveggel kapcsolatos vizsgálódások más társadalomtudományoknak /irodalom- és kommunikációelmélet, szemiotika, stb./ is részét képezik.

<sup>5</sup> A szövegelmélet is elismeri, hogy a szövegösszefüggést nem lehet kizárólag a szintaxis és a szemantika szintjén leírni, a szövegelmélet azonban pragmatikán elsősorban a világ ismeretét /la connaissance du monde/ érti, ami nagyjából megfelel a tapasztalatnak. A tudományos szöveggutató azonban nem veszi figyelembe a vágyakat és a fantáziát.

<sup>6</sup> Az "információtartalom" és a "hírérték" a kommunikációelmélet szakkifejezései közé tartozik. Az előbbi tisztán mennyiségi mutató, az utóbbi a szöveg elrendezésére utaló minőségi fogalom /pl. a fő- és mellékmondatok hierarchiája az alárendelő összetett mondatokon belül/.

#### Irodalom

Catford, J. C., A Linguistic Theory of Translation, Oxford University Press, London, 1965.

Dániel Tamásné, A fordítás művelői és eljárásai. Bevezetés francia szövegek magyarra és magyar szövegek franciára fordításába, /Kézirat/, Bp., 1976.

Hell György, A fordítás nyelvészeti és módszertani kérdései, Folio Practico-Linguistica II., 32-39. old.

Jakobson, R., Fordítás és nyelvészet /In: Hang-jel-vers, szerk. Fónagy I. és Szépe Gy., Gondolat, Bp., 1969. 372-382. old./

Köllő Márta, Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése: fordítás, fogalmazás, szövegértés, Tankönyvkiadó, Bp., 1978.

Mounin, G., Les problèmes théoriques de la traduction, Gallimard, Paris, 1963.

Németh László, A kísérletező ember, Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1973.

Radványi Tamás, A fordítás helye a nyelvoktatásban, Modern Nyelvoktatás, 1968. VI. évf. 1-2. sz.

Rónay György, Fordítás közben, Magvető, Bp., 1971.

Rónay György, Fordítók és fordítások, Magvető, Bp., 1973.

Szabó Ede, A műfordítás, Gondolat, Bp., 1968.

Tarnóczy Lóránt, Fordítókatalauz. A szakirodalmi fordítás elmélete és gyakorlata, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1966.

Telegdi Zsigmond és Szépe György /szerk./, Általános Nyelvészeti Tanulmányok XI. A szöveg megközelítései, Akadémiai Kiadó, Bp., 1976.

Vinay, J. P. és Darbelnet, J., Stylistique comparée de français et de l'anglais. Méthode de traduction, Didier, Paris, 1972.

Шандор Алберт

Методические вопросы перевода французских текстов на венгерский язык

В своей статье автор показывает возможности, возникающие при письменном переводе связных прозаических текстов. По мнению автора перевод текстов считается в основном лингвистическим вопросом, поэтому к переводу следует подходить с лингвистической точки зрения, перевод можно научить, навыки его можно развивать; он в большой мере повышает знания учеников. Коснувшись некоторых теоретическо-терминологических проблем перевода, автор представляет лингвистические факторы организации текста /напр. синтаксические правила конструкций фраз, анафоры, катафоры, эмфазы и т.д./, затем перечисляет те методические стадии, с помощью которых эффективнее всего можно обучать переводу в школьной практике.

Sándor Albert

Les problèmes méthodologiques de l'enseignement de la traduction du français en hongrois au niveau du texte

Dans cet article l'auteur présente les diverses possibilités que la traduction par écrit de textes cohérents offre pour l'enseignement des langues étrangères /notamment du français langue étrangère/. Cette sorte de traduction est traitée essentiellement comme un problème linguistique; elle peut donc être approchée, développée et enseignée par des moyens linguistiques. Elle accroît en même temps la compétence des sujets en langues étrangères /et en langue maternelle/. Ayant analysé quelques problèmes théoriques et terminologiques de la traduction, l'auteur présente les facteurs linguistiques de l'organisation des textes /comme les règles syntaxiques de la construction de phrases, l'anaphore et la cataphore, l'emphase etc./ et décrit les approches successives par lesquelles les démarches du processus de la traduction peuvent être enseignées dans la pratique scolaire.



## TÖRTÉNELEMTANÍTÁSUNK PROBLÉMÁI ES AZ ÚJ TANTERVEK

Medzibrodsky Endre

Az alábbi cikk gondolatai nem pontosan fedik a címben jelzett összefüggést. Előbb ugyanis a III. Országos történelemtanítási Konferencia /1977. december 14-15./ anyagára térnék ki, amely ez év májusában épp a tanév végén jelent meg a Tankönyvkiadónál Szabolcs Ottó gondos szerkesztésében "Történelemtanítás-személyiségfejlesztés" címmel.

Az előző II. Országos Történelemtanítási Konferencia anyagát is megjelentette a Tankönyvkiadó, így mindenképpen indokolt volt a III. konferencia anyagát is publikálni.

A szerkesztő a bevezetőben kiemeli, hogy míg az előző konferencia akkor tekintette át a magyar történelemtanítás helyzetét, amikor az 1962-ben bevezetett új tantervek a széleskörű megvalósulás első szakaszának tapasztalataival is rendelkeztek, a III. konferencia az új tantervek bevezetése előtt végezte el ugyanezt a fontos feladatot. Ez az időpontbeli különbség lehetővé tette nemcsak történelemtanításunk múltja és jelene tapasztalatainak értékolését, hanem jövője feladatainak, problémáinak felvetését, sőt megvitatását is.

Épp ebben - a jövő problémáinak felvetésében és megvitatásában - van a III. Országos Történelemtanítási Konferencia nagy pozitívuma és előrelépése az előző II. konferenciához viszonyítva. Úgyszintén emiatt nemcsak hasznos, de fontos is volt a konferencia anyagának könyvalakban történő megjelentetése. A publikált anyag értékét csak növeli az a teljesen indokolt szerkesztői

eljárás, hogy a kötet végén "Az előzmények" című fejezet közli a Magyar Történelmi Társulat 1975 decemberi közgyűlésének és a Történelemtanárok Nyári Akadémiája 1976 júliusi előadásainak legfontosabb referátumait is.

Ezek a referátumok történelemtanításunkkal kapcsolatban olyan fontos és gyakorlatilag is jelentős kérdéseket vetettek fel, hogy nemcsak az 1977 decemberi konferencia és az azóta megjelent új történelem tanterveink szerves előzményeinek tekinthetők, hanem jelenlegi történelemtanításunk számára is fontosak, sőt útmutatóak lesznek a jövőben is.

Hasznos a kötetben az a fejezet is, amely a konferencia külföldi résztvevőinek előadásait közli. E referátumok gyakorlatilag is hasznosítható bepillantást nyújtanak a szomszéd szocialista országok történelemtanításának néhány szakmetodikai kérdésébe.

A következőkben nem ismertetjük részletezve a konferencia anyagát. Összetettsége és sokrétűsége miatt nem is férne bele cikkünkbe, amely történelemtanításunk néhány fontosnak vélt problémáját az új tantervek és - csak érintőleg - a megjelent új tankönyvek vonatkozásában kívánja felvetni. Ha a következőkben bőven idézünk a konferencia anyagából, csak azért tesszük, mert mint említettük, jelenlegi, de jövő történelemtanításunk számára is fontos kérdéseket és feladatokat jelöltek meg.

Egész történelemtanításunk szempontjából fontos a történetiség elvének tartalmi és módszertani érvényesítése. Mátrai László akadémikus kultúrfilozófiai szinten, de a történelemtanítás mindennapi gyakorlata számára is világosan és feladatként elemezte. A történetiség körüli zavaroknak az időfogalom zavarai-val való összefüggése, a múltvesztés nyomán a jövővesztés, a



perspektívátlanlanság veszélye olyan probléma, amely gyakran felvetődik a történelemtanítás során. Fontos feladatra figyelmeztet tehát Mátrai, amikor hangsúlyozza, hogy "a történelem tanárainak nagy hivatása, a "temps retrouvé", a megtalált idő gyógyító és nevelő hatásának megvalósítása".<sup>1</sup>

A mai és jövőbeni történelemtanítás alapvető problémáinak egész sorát vetette fel Berend T. Iván akadémikus. Nagy referátuma "A történelem mint tudományos diszciplína és mint iskolai stúdium" főleg szaktárgyunk tartalmi kérdéseit elemezte, de szakmetodikai vonatkozásban is sok teljesen új szempontra irányította rá a figyelmet. Ezek a teljesen új kérdések és szempontok túlzás nélkül kiemelkedő útjelzők történelemtanításunkban. Hatottak új tanterveinkre is, de épp a bennük levő, jelenleg még megvalósíthatatlan célok miatt perspektivikus célok és feladatok maradnak szinte az ezredfordulóig.

A tudományos diszciplína és az iskolai stúdium közti bonyolult összefüggés a történelem iskolai tananyagának korszerűségét érinti.

A referátum világosan bebizonyította, hogy a történeti diszciplína tudományági differenciálódása magát a diszciplínát is az ágazatok halmazává tette, s e folyamat előrehaladásával a másik tendencia, az egyre jobban elkülönülő tudományágak integrációs folyamata is erősödött.

Berend fontosnak tartja annak leszögezését, hogy ez az integráció nem vezet - mint ahogy egyesek gondolják - valami "új, nagy, egységes történeti diszciplína felé".<sup>2</sup>

Ez a megállapítás azért fontos, mert a történelem mint iskolai tantárgy tananyagának komplexebbé válása és a korszerűség érdekében a különböző társadalomtudományi ágak integrációja semmikép-

pen nem vezethet olyan összevont ismeretegyüttes, illetve tantárgy-komplex kialakításához, amely tantárgyunk legfontosabb ismervét, a történetiséget oldaná fel. Az ilyen tantárgy-komplex, mint Berend hangsúlyozza, többnyire a politikai tudomány és a szociológia valamilyen ötvözete, ahol "a történelem általában alárendelt helyzetbe kerül".<sup>3</sup>

Berend megállapításait szemléletesen bizonyítja a franciák gimnáziumi történelem tantervének példája. Ők az utolsó osztályban 1914-től 1945-ig történetileg tárgyalják a világtörténelmi folyamatba szervesen beépített francia történelmet, de utána "A jelenkori világ civilizációi" /Les civilisation du monde contemporain/ című különben igen komplex és színvonalas tananyagrészen olyan tantárgy-komplexet tanítanak, amelyben az 1945-től napjainkig terjedő időszak tárgyalásánál a történetiség feloldódik, és a tantárgy történelem jellege teljesen alárendelt helyzetbe jut. Ez a tananyag rész oldalszámban is sokkal terjedelmesebb, mint az 1914-1945 közti történelem.

Dár az első fejezetek a jelenkori világ civilizációinak korábbi, a mába is beépült előzményeit is folyamatszerűen érzékelte-tik, s ezzel némiképpen hangsúlyozzák a kontinuitást, az eredmény mégis tantárgy-komplex. Olyan tantárgy-komplex, amelyben fontos gazdaságföldrajzi-, technika-, ideológia-, vallás- és művészettörténeti elemek mellett a politika, közgazdaságtan és szociológia sajátos ötvözete dominál. Dár imponáló és egyes részleteiben talán tanulságokat is nyújt számunkra a hatalmas ismeretegyüttes, mégis maximalizmusnak tűnik, s a történetiség háttérbe szorítása miatt mégse lehet követendő minta.<sup>4</sup>

Tantárgyunk új, integrációs jellegével kapcsolatban alapvető

és meghatározó Berend megállapítása: "az integráció csakis annyiban és addig lehetséges, ameddig és amennyire a történeti diszciplína maga is hordozója lehet a társadalomról és emberről szóló ismereteknek".<sup>5</sup>

Berend nemcsak felvázolta az integrált történelemtanítás szükségességét, hanem világosan pontokba is foglalta azokat a tartalmi és módszertani alapelveket, amelyek alapján tantárgyunk tananyagát és egész történelemtanításunkat korszerűbbé tehetjük. E pontok kifejtve szerepelnek többször idézett referátumában. Elemzésük messzire is vezetne.

A III. történelemtanítási konferencián és az azt megelőző történetész értekezleteken többen is utaltak rá, hogy ma még nincs meg az integrált történelem tantárgy kidolgozásának a feltételei. Szabolcs Ottó, az OPI történelem tanszékének vezetője ehhez még azt is világosan hozzátette, hogy mai módszertani eredményeinkkel, adottságainkkal "nem is tudhatnánk az integrált történelmet kellő sikerrel integrált módszerekkel tanítani".<sup>6</sup>

A probléma megoldása végső soron azon múlik, hogy a történettudománynak, amelynek belső megújulási tendenciái egyre inkább megfigyelhetők, időre van szüksége, hogy eldöntse, mennyit és meddig vegyen át a közgazdaságtan, szociológia és más társadalomtudományok anyagából és szemléletéből.

A következőkben történelemtanításunk és új tanterveink összefüggéséből néhány problémát kívánunk felvetni.

Történelemtanításunk utolsó évtizedét szemléletesen jellemezte Szabolcs, amikor rámutatott, hogy sajátos módon két egymással ellentétes tendencia figyelhető meg benne. Egyfelől elégedetlenség az elért eredményekkel szemben, másfelől történelemtanításunk

ténylegesen érzékelhető fejlődése. A vitathatatlan fejlődés főleg módszereink területén következett be, a törvényszerűségekhez az események, jelenségek elemzése útján eljutó élményszerű történelemtanítás vonatkozásában. Az elért eredményekkel szembeni elégedetlenség oka viszont részben tananyagunk mai igényekhez viszonyított túlhaladottsága, részben pedig a törvényszerűségeket történelemtanításunkban még mereven, sematikusan alkalmazó gyakorlat.

Régi és új történelem tanterveink összehasonlítása bárkit meggyőzhet arról, hogy valóban előreléptünk a komplexitás, az integráció, a világtörténelmi szemlélet, a tananyag differenciálása és főleg szemlélet terén. Megjelent új tankönyveink, a szakközépiskolai I., II. és a gimnáziumi I. osztály történelem könyvei tartalmilag és metodikai koncepciókban is ezt bizonyítják.

Mégis igaza van Szabolcs Ottónak, hogy új tanterveink a legkisebb előrelépést éppen a tananyag tudományos korszerűsítése vonatkozásában tették meg. "... A történelmet szeretnénk sokoldalú összetettségében, árnyaltan tanítani, az egyes történelmi korszakokra, kérdéskomplexumokra fordítható idő azonban rövidítésre, összevonásokra, egyszerűsítésekre kényszeríti a tantervek, tankönyvek készítőit..." Rámutatott arra is, hogy ilyen problémák főleg a régebbi korszakoknál vannak, s emiatt ezek tanításánál jóval nagyobbak a sematikus szemlélet veszélyei. E reális veszélyeket csak növeli, hogy a történelemtanítás üteme épp a rövidítések, összevonások miatt nagyon meggyorsult. Emiatt a tananyag fontos elmélyítésére, elemzettetésére úgyszólván egyáltalán nincs idő, pedig a tankönyvnek örvendetesen

megnövekedett szemléltetési anyaga /forrásszemelvények, diagrammok, a különböző jellegű térképek/ az elmélyítést nemcsak elősegítené, de szinte követelné is.<sup>7</sup>

A tantervek és az új tankönyvek témaköreinek és azok órákereteinek alaposabb tanulmányozása ezekről a problémákról mint módszertani nehézségekről bárkit megerősíthetnek.

Tanterveink, tankönyveink e kérdésekkel kapcsolatban olyan alapkoncepcióbeli problémákat, sőt veszélyeket is felvetnek, amelyek módszertani kiküszöbölése kérésesnek tűnik. Ilyen alapkoncepcióbeli problémának látszik a történelmi folyamatosság és az aszinkronitás, a klasszikus fejlődési vonal és a másodlagos régiók egymásmellettiségének bemutatása.

Az első probléma, a folyamatosság érzékeltetése, az eredményes történelemtanítás alapvető követelménye. Tény, hogy a különböző országok történetének a korábbi tanításunkra annyira jellemző lineáris tárgyalása nemcsak gátolta a világtörténelmi látásmód kialakítását, de a tankönyvi terjedelem korlátozottsága miatt is megvalósíthatatlanná tette.

Az új módszer, a lineáris jellegű tárgyalás helyett a társadalmi mozgás fő csomópontjainál horizontális áttekintő kép megrajzolása, vitathatatlanul korszerűbb és sokkal célravezetőbb megoldás. Felveti azonban a csomópontokról csomópontokra való lépésekkel a történelem folyamat-jellegét veszélyeztető problémát. E módszer alkalmazásával esetleg teljes vagy fél évszázadok maradnak homályban, köztük olyanok is, amelyek épp a tantervek által új, korszerű vonásként kiemelt békés termelőmunka, a technikai haladás, a néptömegek és az uralkodó osztályok életmódjának, gondolkodásának szemléletes bemutatását biztosítanák.

Ilyen időszaknak látszik a tantervek, sőt a tankönyvek alapján a XVII., de még inkább a XVIII. század képe, amely eddig is nagyon homályos volt. Még élesebben tükröződik ez az egymástól igen távoli oszlopokra történő ugrás azoknál a tananyagrészeknél, amelyek a joggal fontosnak tartott közép-kelet-európai régió történetének bemutatására vállalkoznak.

Senki sem követelheti a felesleges maximalizmus veszélye nélkül a szomszéd népek eseménytörténetének részletes bemutatását. Ha a kérdést azonban úgy vetjük fel, hogy mennyiben tudja majd a tanuló fő vonásaiban is felvázolni valamelyik szomszéd nép történetét, már sokkal kiélezettebben vetődik fel a kérdés.

Ugyanez a probléma nemcsak a közép-kelet-európai régió, hanem a fejlődés klasszikus vonalát képviselő népek és országok vonatkozásában is felvetődik.

A fejlődésbeli aszinkronitás, a különböző gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális régiók egyidejű egymásmelletti-ségének érzékeltetése is problematikusnak látszik a tantervekben és tankönyvekben. Az Ókori Kelet, a klasszikus ókor és a legújabb kor bemutatásánál megoldottnak látszik. Jóval kevésbé mondható ez el a középkorról és az újkorról.

Érdekes, hogy a sokkal szűkebb órakeretek közé szorított szakközépiskolai tantervben jóval több olyan rész található, amely az akkori világ képének horizontális áttekintő megrajzolására törekszik. A gimnáziumi tantervben jóval kevesebb. Ilyen szakközépiskolai tantervi részek: A világ képe a XV. század végén. A világ képe az 1780-as években. Európa és a világ képe a XIX. század közepén. Közép- és Kelet-Európa kapitalista fejlődésének a nyugat-európai fejlődéssel megegyező

és eltérő vonásai. Afrika, Ázsia, Közép- és Dél-Amerika, valamint Ausztrália népei a XIX. és XX. század fordulóján.<sup>8</sup>

A gimnáziumi tanterv kiemelten csak a XVI. sz. elején, a XIX. sz. második felében és a XX. sz. elején utal a világ áttekintő bemutatására.<sup>9</sup>

Az aszinkronitás érzékeltetésének problémája éppúgy, mint a folyamatosság is, felveti a XVII. és XVIII., sőt a XVI. század összefüggéseinek kérdését. Nemosak arról van szó, hogy ebben a fontos átmeneti időszakban Ázsia és Afrika képe úgyszólván teljesen homályban marad, s az Európán kívüli világ képe Amerika prekolumbián civilizációira korlátozódik.

A gyarmatosítás képe is sematikusvá válik a XVIII. század végéig. Irán, Kína, Japán, de főleg India, amellyel az európaiaknak kereskedelmi szerződéseket kell még kötniök, szinte meg sincsenek említve. Természetesen nem a Szafavidák Iránjának, vagy a mogulok Indiájának eseménytörténetére van szükség. Birodalmaik, társadalmuk és civilizációjuk rövid utalásszerű megemlítése mégis indokolt lenne, ha valóban érzékeltetni akarjuk keresztmetszetszerűen a világ korabeli képét, az egyidejűleg egymás mellett létező különböző társadalmakat.

Az Iránra történő utalást a számunkra fontos oszmán-birodalom hódítási lendületének megakadása és válsága okainak árnyaltabb bemutatása indokolja, a mogul-birodalom említését pedig a XVI-XVIII. századi gyarmatosítás reálisabb bemutatása. Az afrikai kontinensnél a rabszolgakereskedelem, a "fekete elefántosont" jelentőségének kiemelése hiányzik, pedig "Fekete Afrika" hatalmas méretű fejlődésbeni visszaesésének az egyik kulcsproblémája.

A tanulóknak a nagy földrajzi felfedezésekkel kapcsolatban

olyan kép alakul ki, hogy a XVI. századi fölfedezések révén egész világunkat megismertük. A valóságban a Föld megismerése is hosszú folyamat volt. Diaz, Vasco de Gama, Kolumbusz, Magelán utazásait az általános iskolai tankönyv is említi, de a Föld teljes megismerése csak J. Cook XVIII. századi fölfedező útjának eredményeként vált lehetségessé. A kontinensek belsőjének megismerése pedig, ami főleg Afrika gyarmatosítása miatt fontos, csak a XIX. század utolsó évtizedeiben. Mint India esetében, itt sem a földrajzi fölfedezések részletezett története hiányolható, hanem világunk megismerése folyamatjellegének az érzékeltetése.

A fejlődésbeli aszinkronitás és a politika döntő szerepe érzékeltetésének fontos csomópontját jelentik az 1948-49. évi polgári forradalmak.

Az új tantervek szükségszerűen vetik fel épp a történelmi folyamat egészének bemutatására irányuló törekvés miatt a változtatás és a tipizálás érvényesítését. A tananyag törzs- és kiegészítő anyag szerinti differenciálása mindenképpen indokolt. Vitatható azonban, épp a fontos csomópontok kiemelésének jelentősége miatt, az 1948-49. évi forradalmak kiegészítő anyagként való tárgyalása. A gimnáziumi tantervben a francia, német és ausztriai forradalmak törzsanyag, csak az itáliai, cseh és román forradalmakat utalja a kiegészítő anyag körébe. A szakközépiskolai tanterv azonban valamennyi 1948-as forradalmat kiegészítő anyagnak minősít.

Az a módszertani elv, mely szerint az eseményes anyagrészeket érdekes és szemléletes voltuk miatt úgyis megjegyzi a tanuló, ennél a bonyolult és fontos összefüggéseket tartalmazó anyagrésznél aligha helytálló. A kérdést még kritikusabbá teszi az



a körülmény, hogy az általános iskolai történelem, amelynek tananyagára a jövőben az eddiginél sokkal nagyobb mértékben kell támaszkodni a középiskolai történelemtanításban, szintén kiegészítő anyagnak minősíti ezeket a forradalmakat. Ilyen összefüggésben az új tantervek tükrében kirívóan problematikusnak látszik az 1948-49. évi polgári forradalmak tanítása.

Valószínűleg meglepő az az észrevétel, hogy a nagy francia forradalom középiskolai tanterveinkben a régi módon részletezve szerepel. Ebből a szempontból elgondolkoztató a különben igen korszerű tematikai felépítésű, szemléletes és kiválóan megírt szakközépiskolai II. osztályos történelem tankönyv is, amely öt leckében tárgyalja a nagy francia forradalmat és a napoleoni császárság történetét. A Nagy Októberi Szocialista Forradalommal, valamint annak előzményeivel és következményeivel a régi IV. osztályos tankönyv három leckében foglalkozik. Gimnáziumi tankönyveinkben, amelyek még a régi tanterv alapján íródtak, az arányeltolódás nagyobb. Lényegében nyolc leckében szerepel a nagy francia forradalom és a napoleoni császárság, a szintén három óra a Nagy Októberi Szocialista Forradalom történetéhez kapcsolódó tananyag.

Vitathatatlan tény a nagy francia forradalom világtörténelmi jelentősége. Ahogyan a XIX. század gazdasági fejlődésére az angol ipari forradalom volt döntő hatással, politikai életére, ideológiájára a nagy francia forradalom. A nacionalizmus megfogalmazása, a polgári nemzetállamok létrehozására irányuló mozgalmak Franciaország történetéhez kapcsolódnak. A nagy francia forradalom részletezőbb tárgyalása esetén mégis felvetődik a probléma, hogy nem ragaszkodunk-e talán túlságosan tananyag-

felosztásunkban a hagyományokhoz.

A félreértések miatt szeretnénk leszögezni, hogy a nagy francia forradalom történetének az új szakközépiskolai II. osztályos tankönyvben levő anyagát tovább szűkíteni és összevonni, mint az angol forradalomét, mind tartalmi, mind módszertani vonatkozásban súlyos hiba lenne. A tantervi anyag arányain való töprengés inkább a gimnáziumi tantervre és a még használt tankönyvekre vonatkozik. Az új tantervben sem érzékelhető a nagy francia forradalom világtörténelmi hatása és jelentősége, pedig fontosabb talán, mint a forradalom egyik-másik szakaszának részletezettebb tárgyalása. A tananyag korszerűsítése egyre jobban felveti a régi arányok megváltoztatását is. Bizonyos anyagrészek elhagyását alaposan át kell gondolni. A török birodalom hanyatlása és a balkáni népek szabadságküzdelme pl. hiányzik a szakközépiskolai tantervből. Elhagyását semmiképpen nem lehet indokolni, mert lényeges csomópont marad ki emiatt a történelmi folyamatból.

Teljesen hiányoznak tanterveinkből a különböző osztályok életmódját, gondolkodását bemutató részek. A burzsoáziát és a munkásosztályt illetően főleg a XIX. század tárgyalása során erre különösen szükség lenne, de az életmód szemléltetése más korszakoknál is fontosnak látszik. Duby, Mandrow és Hobsbawn könyvei ilyen szempontból tartalmilag és metodikailag is példamutatóak.<sup>10</sup>

Tanterveink néhány hiányosság és koncepcióbeli következetlenség ellenére is, amennyire sajátos szűkreszabott kereteik lehetővé teszik, tükrözik a történettudomány új eredményeit.

Bennük a tananyagelrendezés a korábbinál jóval tematikusabb, periodizációjuk korszerűbb, tudományosabb.

Nagy eredményük, hogy a terminológia, a fogalmak pontos, szakszerű használatával főleg a nagyon gondosan kidolgozott követelményrendszert szilárd alapokra helyezték. Régi és új tanterveinket összehasonlítva épp a követelményrendszer az a terület, amelynek pontosítása nagy előrelépést jelent egész történelemtanításunkban. Tanulóink tudásszintjének megállapítását, az elvégzett tantervi anyag felmérését az eddiginél jóval egzaktabb módon biztosítja.

A világtörténelmi szemlélet kialakítása, az Európán kívüli világ és a közép-kelet-európai régió történeti folyamatosságának és fejlődésbeli aszinkronitásának érzékeltetése már nem látszik megoldottnak, s a jövőben is komoly problémát fog jelenteni történelemtanításunk számára.

Teljesen egyet kell értenünk kitűnő tankönyvrónkkal, Unger Mátyással, amikor az Európán kívüli világ történelmével kapcsolatban hangsúlyozta, hogy "amíg ezt a rendkívül kiterjedt témakört a tudomány föl nem dolgozza, amíg a mozaikképeket... nem tudja szintézisbe foglalni, inkább csak törekvés, korszükséglettől sürgetett törekvés marad."<sup>11</sup>

Hasonló a helyzet a "közép-kelet-európai régió" történelmének bemutatásánál is, ahol egész sor még vitatott és teljesen megoldatlan kérdés van, "de nem történt még igazi kísérlet sem arra, hogy e régió történelmét szintézisbe foglalják."<sup>12</sup>

/Csak gazdaságtörténetből van szintézis/.

Abban is igazat kell adnunk Ungernek, hogy e problémák megoldása csak kisebb mértékben jelentheti a tananyag arányainak megváltoztatását, inkább szemléleti változást követelnek.

Új tanterveink nagy előrelépést jelentenek történelemtanításunkban. Ez az előrelépés szemléletükre is vonatkozik. Nem az

értéküket akartuk vitatni, ha néhány részletüknél következtetlenséget véltünk is felfedezni. Korszerű alapelveik fontosságát próbáltuk aláhúzni az eredményesebb történelemtanítás érdekében.

### Irodalom

- <sup>1</sup> Mátrai László, A kultúra történetisége. Történelemtanítás -- személyiségfejlesztés, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 188-194. old.
- <sup>2</sup> Berend T. Iván, A történelem mint tudományos diszciplína és mint iskolai stúdium. Történelemtanítás -- személyiségfejlesztés, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 210-211. old.
- <sup>3</sup> U. ö. u.o.: 219. old.
- <sup>4</sup> Historie Les civilisation du monde contemporain. Collection Jean Monnier; Éd. F. NATHAN, Paris, 1962.
- <sup>5</sup> Berend T. Iván, Id. referátuma, u.o. 219. old.
- <sup>6</sup> Szabolcs Ottó, Az integrált történelemtanítás módszertani iránya. Történelemtanítás -- személyiségfejlesztés, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 252. old.
- <sup>7</sup> Szabolcs Ottó, Történelemtanításunk helyzete és feladatai. Történelemtanítás -- személyiségfejlesztés, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 49. old.
- <sup>8</sup> A szakközépiskolai nevelés és oktatás terve. Történelem. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978. 21., 22., 23., 33. old.
- <sup>9</sup> A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Történelem. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978. 108., 115. old.
- <sup>10</sup> G. Duby - R. Mandruo, A francia civilizáció ezer éve. Gondolat Kiadó, Budapest, 1975.  
E. J. Hobsbown, A forradalmak kora /1789-1848/, Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1964.  
E. J. Hobsbown, A tőke kora /1848-1875/, Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1978.
- <sup>11</sup> Unger Mátyás, Történelemtanításunk és az új tantervek. Történelemtanítás -- személyiségfejlesztés, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 55-56. old.
- <sup>12</sup> U. ö. u. o.

Эндре Медзибродски

#### Проблемы обучения истории и новые учебные программы

В первой части статьи автор рассматривает общие вопросы III Общегосударственной Конференции по вопросам обучения истории, состоявшейся в декабре 1977 года. Рассматриваемые автором вопросы - главным образом - связаны с комплексом учебного материала, интеграцией и концентрацией его.

В дальнейшем автор говорит о том, как отражаются эти вопросы в учебных программах, дает им положительную оценку с точки зрения методики и высказывает некоторые критические замечания, относящиеся к трактовке некоторых исторических событий в средней и восточной Европы и к передаче историчности этих проблем.

Endre Medzibrodsky

#### Probleme des Geschichtsunterrichts und die neuen Unterrichtspläne

Der erste Teil des Aufsatzes untersucht die allgemeinen Probleme des Geschichtsunterrichtes, die im Dezember 1977 an der dritten Landeskonferenz behandelt wurden. Die Probleme sind hauptsächlich mit der Komplettierung, Integrität und Konzentration des Geschichtsunterrichts verbunden. Im weiteren erläutert der Verfasser, wie sich diese Fragen in den neuen Unterrichtsplänen spiegeln. Der Verfasser des Aufsatzes würdigt diese Fragen hinsichtlich der Methodik sehr positiv, aber er macht auch einige kritische Bemerkungen in Zusammenhang mit der Präsentation der europäischen Mittel- und Ostregion und der Wahrnehmbarmachung der Geschichtsauffassung.



KONTRASZTIV NYELVÉSZETI SZEMPONTOK A FRANCIA NYELVI TANANYAG  
TERVEZÉSÉBEN

Pálfy Miklós

I. A francia nyelven belüli kontrasztok egyik példája: a kérdő  
és a vonatkozó névmások tanításának a sorrendje

A francia nyelv vonatkozó névmásainak a tanítása során nyilvánvaló módon adódik az a gondolat, hogy ezeket a kérdő névmásokkal jól koncentrálni lehet. A vonatkozó névmásokat áttekintve felfedezhetjük a kérdő névmások rendszerének ezekével való nagy hasonlóságát; az első pillantásra azonban nem derül ki, hogy jóllehet a koncentrációra vannak lehetőségek, a vonatkozó névmások tanítása során a legtöbb probléma éppen abból adódik, hogy a tanulók ezeket a névmásokat a kérdő névmásokkal tévesztik össze.

A két névmásrendszer áttekintése:

Kérdő névmások		Előljáró nélkül	Előljáróval
Személyekkel	alanyeset	qui /qui est-ce qui/	qui
	tárgyeset	qui /qui est-ce que/	
Dolgokkal	alanyeset	qu'est-ce qui	quoi
	tárgyeset	que /qu'est-ce que	

Ami ebben a rendszerben feltűnő, az az alakok aszimmetriája: a kérdő névmásoknak ezt a csoportosítását egy korábbi dolgozatomban megindokoltam.<sup>1</sup>

Vonatkozó névmások		Előljáró nélkül	Előljáróval
Személyekkel	alanyeset	qui	qui
	tárgyeset	que	
Dolgokkal	alanyeset	qui	lequel, ... stb.
	tárgyeset	que	

A vonatkozó névmásoknak ez a csoportosítása didaktikusabb, mint a francia leíró nyelvtanainkban található formális osztályozás<sup>2</sup>, amely egyszerű és összetett alakokról beszél.

Ez utóbbi szemlélet ugyanis a lequel alaknak elsősorban stilisztikai szerepet tulajdonít /pl. "félreértések elkerülése", - holott ez ritka és nem is mindig egyértelmű funkció/, s ugyanakkor nem fektet kellő hangsúlyt a lequel alak dolgokkal kapcsolatos prepozíciós használatára, mivel a funkció ebben a felfogásban csak másodlagos szerepet játszik.

Szeretnék röviden beszámolni arról, hogy tapasztalatom szerint hogyan lehet a vonatkozó névmások tanítása során elkerülni, illetve megelőzni a tanulók tévedéseit.

A döntő az egyes elemek tanítása során alkalmazott sorrend. Ennek a sorrendnek a kikövetkeztetése az elemek szerkezetének a megállapításával történik. A szerkezetnek, azaz az elemek összefüggéseinek a megállapítása során az alaki és a funkcióbeli megegyezéseket és eltéréseket vesszük figyelembe; a kérdő névmások vizsgálata során nem feledkezhetünk meg a függő kérdésben használatos alakokról sem.<sup>3</sup>

A mind egyenes, mind függő kérdésben alkalmazott kérdő névmások és a vonatkozó névmások közötti összefüggések:



1/ Megegyezik /egybeesik/ a személyekkel kapcsolatos alanyeset, valamint az előljáróval álló forma: / qui - qui /

Kérdő névmás:

Vonatkozó névmás:

Qui est arrivé?

Dites-moi qui est arrivé.

Voilà mon ami qui est arrivé hier.

Avec qui irez-vous ?

Dites-moi avec qui vous irez.

Voilà mon ami avec qui j'irai.

2/ Csak hasonlítanak egymásra a dolgokkal kapcsolatos előljáró nélküli esetek; mindegyikben közös elem: "... qui",  
"... que": / qu'est-ce qui; ce qui - qui és  
qu'est-ce que ce que - que /

Kérdő névmás:

Vonatkozó névmás:

Qu'est-ce qui vous intéresse?

Dites-moi ce qui vous intéresse.

Voilà un livre qui m'intéresse.

Qu'est-ce que vous cherchez?

Dites-moi ce que vous cherchez.

Voilà le livre que je cherche.

3/ Teljesen eltérnek egymástól a következő alakok:

a/ A személyekkel kapcsolatos tárgyeset:

/ qui - que /

Kérdő névmás:

Vonatkozó névmás:

Qui cherchez-vous?

Dites-moi qui vous cherchez.

Voilà mon ami que je cherche.

b/ A dolgokkal kapcsolatos, elöljáróval álló forma:

/ quoi - lequel /

Kérdő névmás:

Vonatkozó névmás:

Avec quoi écrivez-vous?

Dites-moi avec quoi vous

écrivez.

Voilà le stylo avec le-

quel j'écris.

A nyelv tanítása során előbb a kérdő névmásokra kerül sor, a kérdéstechnika fejlesztése céljából. Ezután következnek a vonatkozó névmások, s a függő kérdés is csak ezután kerül sorra. Nem mindegy azonban, hogy a két jelenség egyes elemeit milyen sorrendben tanítjuk meg. Ennek a kérdésnek tananyagtervezési jelentősége is van. Eddigi tankönyveink ugyanis mind a kérdő-, mind a vonatkozó névmásokat úgy tanítják, hogy nem veszik figyelembe az ezek között fellépő interferenciákat.<sup>4</sup> Ennek tulajdonítható típushiba a quoi alak vonatkozó értelmű használata konkrét előzmény után, valamint a lequel, laquelle, stb. alakok használatát illető bizonytalanság; sőt: az is, hogy függő kérdés ce qui, ce que alakjainak a tanulók zöme vonatkozó jelentést tulajdonít, azaz: nem érzik kérdő névmásnak, s ezért mással helyettesítik őket, - többnyire a quoi és qu'est-ce que alakokkal.

A vonatkozó névmások tanítása során a következő sorrendet javasoljuk tehát:

a/ a vonatkozó névmások előtt ismerkedjenek meg a tanulók a függő kérdés sajátosságaival, ezen belül is először a személyekkel kapcsolatban használt qui alakkal. Itt ugyanis kevesebb az egyenes kérdéshez képest az eltérés: lényeges új dolog csak

az egyenes szórend /ennek érdekében pedig arra kell csak ügyelnünk, hogy a példákban mindig névmási alany szerepeljen/. A függő kérdéssel való "soron kívüli" ismerkedésre tagozatos osztályban minden bizonnyal van lehetőség.

b/ A ce qui / ce que alakok mintegy átmenetet-képeznek a kérdő qu' est-ce qui / qu' est-ce que és a vonatkozó qui/que között. A függő kérdésben használt kérdő névmások után következzenek a vonatkozó névmásoknak csak dolgokkal kapcsolatos, előljáró nélküli alakjai, tehát qui és que. Különösen fontos, hogy a tanulók lássák: "qui" itt dolgokra vonatkozik.

c/ A dolgokra vonatkozó alanyesetű qui és tárgyesetű que személyekkel kapcsolatos alkalmazása legyen a következő lépés: itt főleg azt kell tudatosítanunk, hogy a tárgyesetű "que" személyekre is vonatkozik, eltérően a személyekre kérdező kérdő névmás tárgyesetétől.

d/ Az eltérő alakok használatát külön gyakorlatsorokkal kell automatikussá tenni, s csak ezután foglalkozhatunk ismét tudatos elemzést igénylő témával, a dolgokkal kapcsolatos előljárós alakokkal /quoi, illetve lequel, laquelle, stb./, ezen belül a dont összevont alakkal. Ezzel a sorrenddel elérhetjük azt, hogy a munkánk zökkenőmentesebb legyen: a grammatikai összefüggések belső logikája és az ebből adódó fokozatosság biztosítja ezt.

## II. Példa a francia és a magyar nyelv közötti kontrasztok leírására: a magyar általános névmások és francia megfelelőik, helyük a tananyagban

A francia leíró nyelvtanok nem tesznek különbséget a határozatlan és az általános névmások között, s egyetlen

fogalmat használnak ezek együttes megnevezésére: "les pronoms indéfinis". Ez érthető, hiszen egyrészt a két névmási kategória hasonlít egymásra abban, hogy nem jelöli meg határozottan a személyt vagy a dolgot<sup>5</sup> - másrészt: a franciában a kétféle érték nem kapcsolódik alaki jegyekhez, mint a magyarban, például a valaki és az akárki, bárki ellentétének esetében. Nehézségeket elsősorban nem is ez az eltérő értelmezés okoz, hanem ennek következménye, - az, hogy a francia nyelv-tan "pronom indéfini" kategóriájába tartozó alakok tárgyalása szinte kizárólag a magyar határozatlan névmások megemlítésével jár együtt. Így nincs miért csodálkozni azon, hogy a franciául tanuló /és beszélő/ csak bonyolult körülírásokkal szerkeszti meg, ha egyáltalán vállalkozik rá, az ilyen mondatokat, mint: beszélj vele, mielőtt bármit tennél; akárki is ön, nem engedem be; bárki keres, nem vagyok itthon; stb.

Kétségtelen, hogy a personne, rien, aucun /mind "pronom indéfini"/ a magyar felfogás szerint általános névmás. Mégis, a magyar általános névmások egész rendszerének francia értelmezése, a magyar alakok francia megfelelőinek az ismertetése valamennyi tankönyvből és nyelvtani leírásból hiányzik<sup>6</sup>. Ennek az oka nemcsak az, hogy hajlamosak vagyunk a "pronom indéfini" kategóriáját - az azonos elnevezések miatt - csak a határozatlan névmásokkal azonosítani; szerepet játszik ebben az is, hogy a magyar általános névmások egy részének a franciában névmási értékű szerkezetek felelnek meg: pl. akárki, akármi - n'importe qui, n'importe quoi, illetve ritkábban qui que ce soit és quoi que ce soit. Ezenkívül a magyar általános névmások változatlanok minden mondattani helyzetben, míg a franciában az ezeknek megfelelő szerkezetek a mondattani

funkciótól függően eltérőek lehetnek, s így közös tulajdonságuk nem annyira nyilvánvaló. Míg például alanyként csak egyetlen alak használatos, határozói funkcióban kétféle szerkezet is állhat:

N'importe qui pourra entrer - Akárki /bárki/ bejőhet.

Tu peux le donner a n'importe qui, illetve: Tu peux le donner a qui que ce soit - Odaadhatod akárkinek.

Példa a főmondatbeli és a mellékmondatbeli használat közötti különbségre:

/Főmondatban/ Tu peux faire n'importe quoi - Csinálhatsz bármit /akármit/.

/Mellékmondatban:/ Quoi que tu fasses, tu ne pourras pas l'attraper - Akármit /bármit/ /is/ csinálsz, nem tudod utolérni. Tehát az utóbbi példában a franciában egy "quoi que + subjonctif" szerkezetet találunk.

Mivel a magyar általános névmásoknak a franciában eltérő alakok és szerkezetek felelnek meg, célszerű a "pronom indéfini" kategóriájába tartozó alakokat a tanítás során aszerint különválasztani, hogy a magyar határozatlan, vagy általános névmásoknak felelnek-e meg. Ez annál is fontosabb, mivel - a határozatlan névmásokkal ellentétben - az általános névmások francia megfelelői egy másik kérdést is felvetnek: azt, hogy hogyan illesszük be ezeket a tananyagba. Nyilvánvaló ugyanis, hogy mellékmondati használatukat - s ezt éppen az imént említett "quoi que + subjonctif" szerkezet igazolja - csak a subjonctif használatával való megismerkedés után taníthatjuk.

Szükség van tehát a magyar általános névmások és francia megfelelőik rendszerének áttekintésére, - ezzel leíró nyelv-

tanaink egyik hiányosságát is pótoljuk.

A továbbiakban ezt a rendszert szeretném felvázolni, bemutatva azokat az egyezéseket és eltéréseket, amelyek fontosak a tanítás szempontjából /a tanítandó egységek sorrendjének meghatározása szempontjából/.

Általános névmások a főmondatban:

Alanyként: N'importe qui pourra entrer - Akárki bejőhet. N'importe quoi peut arriver - Bármilyen történhet. Állítmányként: Il n'est pas n'importe qui - Ő nem akárki. Cela peut être n'importe quoi - Ez lehet akármi. Tárgyként: Tu peux inviter n'importe qui, vagy Tu peux inviter qui que ce soit - Meghívhatsz akárkit. Tu peux faire n'importe quoi, vagy Tu peux faire quoi que ce soit - Csinálhatsz akármit. Határozóként: Tu peux le donner à n'importe qui, vagy Tu peux le donner à qui que ce soit - Odaadhatod akárkinek. Tu peux penser à n'importe quoi, vagy Tu peux penser à quoi que ce soit - Gondolhatsz bármire.

Általános névmások a megengedő mellékmondatban:

Alanyként: Qui que ce soit qui nous parle, il faut l'écouter - Akárki is beszél hozzánk, meg kell hallgatnunk. Quoi que ce soit qui arrive, il faut être prudent. Akármilyen történik, óvatosnak kell lenni. Ezek az alakok ritkán használatosak; Grevisse például megemlíti őket, de nem illusztrálja mondatokkal a használatukat. Az előbb említett második mondatot inkább személytelen szerkezettel fejezik

ki: Quoi qu'il arrive... Ugyanosa ritka ebben a funkcióban a quoi qui forma: "Quoi qui vous afflige, ne vous laissez pas abattre /Dict. gén./"<sup>7</sup>

Allítmányként: "Qui que tu sois, contemple /Hugo, Lég., t. I., 338./"<sup>8</sup>; "Qui que vous soyez, je ne vous laisse pas entrer - Akárki is Ön, nem engedem be. Quoi que ce soit, il faut l'examiner - Akármí is ez, meg kell vizsgálni. Itt említendő meg a quel que forma is, bár a francia terminológia szerint ez nem "pronom", hanem "adjectif indéfini"; magyarra mégis általános névmással fordítjuk: "Quel que doive être le prix de cette noble liberté, il faut bien le payer aux dieux /Montesq., Sylla et Eucrate/"<sup>9</sup> - Akármí is az ára...

Tárgyként: Qui que tu cherches /vagy: Qui que ce soit que tu cherches/, tu ne peux pas passer par là - Akárkit is keresel, nem mehetsz arra. Quoi que tu fasses, tu ne pourras pas l'attraper - Akármit csinálsz, nem tudod utolérni.

Határozóként: "A qui que ce soit que nous parlions, nous devons être polis /Littre/"<sup>10</sup> - Akárkivel is beszélünk, udvariasnak kell lennünk. Érdekes, hogy Grevisse az előbbi példát csak összetett szerkezettel mutatja be, ugyanis az egyszerűbb "à qui que nous parlions..." sem volna agrammatikus szerkezet, - ugyanolyan felépítésű lévén mint az ugyancsak határozói funkciójú où que + subjonctif, vagy comment que + subjonctif: "Où que vous alliez, conformez-vous aux mœurs du pays /Ac./"<sup>11</sup>; "Ce procès etymologique est pendant; mais comment qu'on le résolve, il reste que synchroniquement,

à notre époque, "mon" est compris comme un possessif par tous les locuteurs /Damourette et Pichon, Ess. de Gramma. de la L. fr., t. VI. 557/"<sup>12</sup>. - A quoi qu'il se décide, il doit se rendre compte de sa situation - Akármire is készül, tisztában kell lennie a helyzetével.

A feltételes és hasonlító mellékmondatokban, valamint tagadó, korlátozó értelmű kötőszavak és kérdő, tagadó, korlátozó tartalmú főmondatok után akárki, bárki jelentéssel personne, - akármí, bármí jelentéssel pedig rien állhat, tekintet nélkül arra, hogy milyen mondatrész funkciójában. A következő példák is Grevisse-től valók:

"Je doute que personne y réussisse Ac." - Kétlem, hogy bárki is sikerrel járna. "Je suis meilleur juge que personne /É. Augier, Les Effrontés, V. 4./" - Jobb bírá vagyok, mint bárki más. "Partez avant que personne vous voie" - Induljon, mielőtt még bárki észrevenné. "Il m'était interdit d'y rien prendre... /A. France, Le livre de mon ami, 43./" - Tilos volt bármit is elvennem onnan<sup>13</sup>. További példák: Crois-tu qu'il y ait personne? - Azt hiszed, van ott bárki is? Je ne crois pas qu'il ait rien vu - Nem hiszem, hogy látott volna bármit is. Il est parti sans que personne l'ait remarqué - Elment anélkül, hogy bárki is észrevette volna.



Az eddigi példák táblázatban összefoglalva:

		Főmondatban	Mellékmondatban	
			a/	b/
Személyek	A.	n'importe qui	qui que ce soit qui	personne
	Á.	n'importe qui	qui que	
	T.	n'importe qui qui que ce soit	qui que	
	H.	n'importe qui qui que ce soit	qui que ce soit que/qui que/	
Dolgok	A.	n'importe quoi	quoi que ce soit qui//quoi qui	rien
	Á.	n'importe quoi	quoi que	
	T.	n'importe quoi quoi que ce soit	quoi que	
	H.	n'importe quoi quoi que ce soit	quoi que/quoi que ce soit que/	

Magjegyzés: - n'importe qui és n'importe quoi állhat

personne, illetve rien helyett, ha a beszélő, bár általános névmást használ, éreztetni akarja, hogy egy meghatározott személyre vagy dologra gondol;

- ritkábban quiconque is használható /választékos stílusban/ mind n'importe qui, mind personne helyett: "Défense absolue de parler à quiconque /A. Daudet, Port-Tarascon, III. 3./"; Ce collège où n'était pas admis quiconque, était dirigé

par des prêtres /É. Henriot, Les Temps  
innocents, 33./<sup>14</sup>

A különböző formák és szerkezetek tehát egységes  
rendszerre foglalhatók össze. A magyar általános névmások  
francia megfelelőinek rendszerében azonban olyan egyezések  
és eltérések vannak, amelyeket figyelembe kell vennünk a  
tanításuk során:

a/ Eltérés van a főmondatban és a mellékmondatban hasz-  
nálatos szerkezetek megoszlása között. A főmondatban alanyi  
és állítmányi funkcióban használatos szerkezetek állnak  
szemben a tárgyi és határozói funkciójukkal /egy-egy alak  
szemben a két-két alakkal/; mellékmondatban pedig az állít-  
mányi és tárgyi funkció áll szemben az alanyival és a hatá-  
rozóival /egyszerű és összetett szerkezetek ellentéte/.  
Mindettől függetlenül az alakok megoszlása szimmetriát  
mutat.

b/ Ugyanosa eltérés figyelhető meg a mellékmondaton  
belül a személyek és a dolgok kategóriája között: az alanyi  
funkcióban a személyek kategóriája csak egy, a dolgoké  
viszont két alakot mutat, - határozói funkcióban személyek-  
re vonatkoztatva az összetett forma a használatosabb  
/gyakoribb/ az egyszerűvel szemben, dolgok esetében ez épp  
fordítva érvényes. Azonban ez az utóbbi jelenség is a  
szimmetria érvényesülésével magyarázható: a személyek  
kategóriájában két egyszerű alak helyezkedik így szembe  
két összetettel; a dolgok kategóriájában pedig az egyszerűsü-  
dés tendenciája rejlik: az alanyi quoi qui-vel együtt

minden funkcióban lehetséges az egyszerű alakok használata.

c/ Míg a mellékmondatban csak részleges, a főmondatban teljes egyezés figyelhető meg a személyek és a dolgok kategóriája között. Ez meghatározza a tananyagba való beillesztésüket is.

A tanítás során 1/ a personne és rien névmásokkal ismerkednek meg leghamarabb a tanulók: ezek használata ugyanis kapcsolódik a tagadáshoz. Ezután 2/ a főmondatban minden funkcióban használható és változatlan n'importe qui és n'importe quoi tanítása következzen, a fokozatosság elve alapján. Ez az alak beilleszthető az általános tantervű osztályok tananyagába: használata nem befolyásolja az igemódokat.

A tananyagtervezés dilemmája, hogy a qui /quoi + subjonctif szerkezet, vagy a quiconque alak használata következzen ezután. S bár az utóbbi egyszerűbbnek látszik, mégis úgy gondolom, hogy 3/ a qui /quoi/ que + subjonctif szerkezetnek kell következnie /a subjonctif használatának esetei között az utolsó helyen/. Ez a szerkezet egyrészt jóval gyakoribb mint a quiconque alak, ezenkívül quiconque tisztán "relatif indéfini"<sup>15</sup>, s ez azzal jár, hogy gyakran mind a fő- , mind a mellékmondatnak alanya, ami csak bonyolítja a helyzetet. A qui /quoi/ que + subjonctif szerkezet tagozatos osztály anyagába illeszthető csak be, mivel az általános tagozat nem tanulja a subjonctif használatának ritkább eseteit.

Végül, 4/ úgy gondolom, hogy quiconque az előbbiekből felvázolt rendszertől függetlenül, lexikálisan tanítandó; mindenesetre tagozatos /főleg haladó tagozatos/ osztályban az aktív szókinos része kell, hogy legyen. Ami a qui/quoi que ce soit /qui//que/ szerkezetet illeti, még haladó tagozatos osztályban is elég, ha a tanulók csak felismerik. Aktív ismeretére nincs szükség, hiszen igen ritka, arról nem is beszélve, hogy az anyanyelvi beszélők is kerülnek a használatát, nehézkessége miatt.

#### Irodalom

<sup>1</sup> Pálffy Miklós, A francia kérdő névmások tanításának egy kérdése. INYT XII/1., 25.

<sup>2</sup> Győri János - Zsigány Miklós, Francia nyelvtan az általános gimnáziumok számára. Budapest, 1965. 174.

Bogdány Ferenc - Pálffy Miklós, Francia nyelvtan a középiskolák számára. Budapest, 1972. 68.

Eckhardt Sándor, Mai francia nyelvtan. Budapest, 1965. 356. A vonatkozó névmásokat mondattani okok miatt a kötőszókkal együtt tárgyalja, a kérdő névmások pedig, ugyancsak mondattani megfontolásokból, a kérdő mondat általános tárgyalásakor kerülnek sorra.

<sup>3</sup> Pinchon, J., "Ce qui, ce que, ce dont, ce à quoi". "Ce que /de ce que, à ce que/", Le français dans le monde. 70, 71, 79.

Boy, M., Exercices sur les pronoms interrogatifs simples dans le style direct et le style indirect. Le français dans le monde. 63.

<sup>4</sup> Bogdány Ferenc, Francia nyelvkönyv a gimnáziumok III. osztálya számára. Budapest, 1967. 54.

Magyar Miklós - Vörös Imre, Francia nyelvkönyv a gimnáziumok szakosított tantervű I. osztálya számára /haladó csoportok/. Budapest, 1972. 58.

Szalontay Károlyné, Francia nyelvkönyv a gimnáziumok szakosított tantervé IV. osztálya számára /kezdő csoportok/. Budapest, 1972. 54. Csak az összetett alakokat tárgyalja együtt.

<sup>5</sup> Balogh Dezső - Gálfy Mózes - J. Nagy Mária, A mai magyar nyelv kézikönyve. Bukarest, 1971. 169.

<sup>6</sup> Mindössze három, Magyarországon könnyen hozzáférhető nyelvtan van, amely erre kitér, az adott példák azonban ezekben is szétszórtan találhatók meg:

Kelemen Tiborné: Cours de grammaire française.

Tankönyvkiadó, Budapest /Egyetemi jegyzet/

N. Steinberg: Grammaire française, Leningrád, 1972.

M. Grevisse: Le Bon Usage /9<sup>é</sup>d./, Gembloux, 1969.

<sup>7</sup> Duculot.  
M. Grevisse: I. m. 484.

<sup>8</sup> Idem, 380.

<sup>9</sup> Idem, 378.

<sup>10</sup> Idem, 480.

<sup>11</sup> Idem, 495.

<sup>12</sup> Idem, 1097.

<sup>13</sup> Idem, 517, 525.

<sup>14</sup> Idem, 523.

<sup>15</sup> Idem, 1095.

Миклош Палфи

Применение методов сопоставительной грамматики при составлении учебного материала французского языка

Опираясь на существующие контрасты между вопросительными и относительными местоимениями в французском языке и на сопоставление системы местоимений /в отношении лишь неопределенных/ в французском и венгерском языках, в своей статье автор доказывает, что применение методов сопоставительной грамматики способствует не только более обоснованному составлению учебного материала, но и новому освещению категорий описательной грамматики.

Miklós Pálfi

Points de vue contrastifs pour le matériel grammatical des manuels scolaires

L'auteur décrit deux parallélismes: celui des pronoms interrogatifs et des pronoms relatifs du français et celui des pronoms indéfinis "à valeur générale" du français et du hongrois. Grâce aux parallélismes de ce genre, le matériel grammatical de nos manuels peut devenir plus exact; parfois, les catégories traditionnelles de la grammaire doivent être légèrement modifiées.

A TÖBBJELENTÉSŰ SZAVAK TANÍTÁSA: FRANCIA-MAGYAR  
LEXIKAI PÁRHUZAMOK

Pálffy Miklós - Boronkay Zsuzsa

1. A lexika tanításával kevesebbet foglalkoztak az utóbbi időben, mint a nyelvtan tanításával. Az idegen nyelven viszonylag jól beszélők, akik nyelvtani hibát már nem is követnek el, még mindig sok lexikai hibával fejezik ki magukat.

Mint Apreszjan, Zsolkovszkij és Melcsuk írja: a tanuló "egyrészt helytelenül választja meg a szavakat, mert hibás elképzelése van a jelentésükről. Másrészt helytelenül használhatja a szavakat a szövegösszefüggésben..." Más szóval ez azt jelenti, hogy a hibák egy része a szinonímák helytelen kiválasztásából adódik, más részük arra vezethető vissza, hogy a tanuló nincs tisztában a szavak lehetséges különböző jelentéseivel, illetve szókapcsolatokban való használatával.

A továbbiakban azt szeretnénk részben bemutatni, hogy a szinonímák helytelen megválasztása és a poliszémia tisztázatlansága szorosan összefügg /a szókapcsolatokat itt nem részletezzük/, s hogy a helyes szinonima-választáshoz a szavak különböző jelentéseinek következetes tanítása szükséges.

2. Az idegen nyelv szavainak tanulásakor két út áll

a tanuló előtt: formai és tartalmi, - ezek természetesen nem választhatók szét mereven.

A szótanulás formai oldalán a szóképzést és a "szó-osaládok" állandó bővítését értjük. Ezzel a továbbiakban nem foglalkozunk, mivel dolgozatunk célja, hogy a szótanulás tartalmi oldalának néhány kérdését vizsgálja.

Ami a tartalmi utat illeti, a tanulónak tehát nagy problémát jelent a poliszémia és a szinonimia jelensége /egy szó = több jelentés, illetve több szó = egy jelentés/.

Elfogadott nézet, hogy a szinonimia meghatározása során "rokon értelmű szavak helyett pontosabban rokon értelmű szójelentéseket kellene mondanunk". /Bencédy - Fábíán - Rácz - Velcsov, 538., vö.: Andrievska, 80., és O. Nagy - Ruzsiczky, 8. old./.. Szükségesnek tartjuk ennek a felfogásnak a hangsúlyozását és vizsgálódásunk középpontjába állítását, mivel ebben a poliszémia és a szinonimia egysége fejeződik ki.

Ennek a két fogalomnak az egysége, illetve összetartozása a következőképpen foglalható össze:

A szó szintagmatikus és paradigmaticus viszonyok keretében vizsgálható; minden szó egy struktúra részét képezi, s ezt az említett két aspektusban szemlélhetjük. A paradigmaticus összefüggés a szavaknak a felcserélhetőségét jelenti az adott kontextusban és adott jelentésben: ez a szinonimia; a szintagmatikus összefüggések a kombinációs lehetőségeket jelentik, azaz a poliszémiát, a



szavaknak különböző jelentéseik szerint való használatát:  
az egyes jelentések a mindenkori szövegkörnyezetben válnak nyilvánvalóvá /Dubois-Guespin-Giacomo-Marcellesi-Mevel, 294./

3. Mint Kahlmann megállapítja, a szinonímia nem szimmetrikus jelenség. Ha egy szinonimaszótárban A szinonimájaként találjuk B-t, nem szükségeszerű, hogy fordítva is megtaláljuk B szinonimájaként A-t. A szótárakban a szinonimák háromféleképpen jelennek meg: címszóként; címszóként és ugyanakkor más szócikkben megadott szinonimaként; s végül csak egy adott szócikken belüli szinonimaként. Ennek az aszimmetriának az oka az, hogy a jelentéstartományok csak részben esnek egybe.

Erről Bencédy, Fábián, Rácz és Velosov a következőket mondja /535. old./, Károly S. összefoglalása alapján: "Az egyes nyelvek jellemzéséhez... az egyes szavak jelentésstruktúrájának jellegzetesebb sajátosságai, általános vonásai is hozzátartoznak. A jelentéskiterjedés egyszerű összehasonlítására olyan szavak vehetők alapul, amelyeknek a legszélesebb a poliszémiájuk.

A magyar óra szó és néhány idegen nyelvi megfelelője a következő sémában ábrázolható, mutatva a jelentésstruktúra terjedelmének a különbségét:"

	eszköz	időpont	időtartam	tanítási idő-tartam
magyar	óra	óra	óra	óra
német	Uhr	Uhr	Stunde	Stunde
orosz	час	час	час	уроки
francia	montre	heure	heure	leçon

A szavak, például az itt szereplő francia és német szavak összefüggése a következő sémával is ábrázolható:

montre	\	Uhr
heure	/	
	\	Stunde
leçon	/	

A poliszémia és a szinonimia összefüggése tehát nemcsak egy nyelven belül, hanem két nyelv párhuzamba állításával, kontrasztív eljárásokkal is megragadható, amint ez a következő, francia és magyar példákat tartalmazó sematikus ábrákból is kiderül:

prier	\	kér	southaiter	\	kíván	apercevoir	\	észrevesz
demander	/		désirer	/			/	
	\	kérdez		\	óhajt	remarquer	\	megjegyez
interroger	/			/			/	

Természetesen ezek az ábrák elnagyoltak. Dolgozatunk célja éppen az, hogy a különböző jelentések közötti viszonyokat differenciáltan és az oktatási gyakorlatban használható módon mutassa be.

Véleményünk szerint a kontrasztív elemzésnek hármas célja és jelentősége lehet:

a/ A közvetlen cél didaktikai. A nyelvoktatásban feltétlenül szükségessé vált, hogy a szókincs tanítását is tervezhetővé, programozhatóvá tegyük, a nyelvtanhoz hasonlóan. Lexikai mikroszisztémákra van szükség /Galissou, 6./, a kontrasztivitás elvének alkalmazásával hamis lexikai interferenciák létrejöttét akadályozhatjuk meg.

b/ A kontrasztív elemzés hozzájárulhat a poliszémia és a homonimia szinkrón eszközökkel való megkülönböztetésé-

hez. A különböző egynyelvű szótárak ugyanis ebben nem egységesek. Például a plan főnevet a Lexis öt címszóban mutatja be /öt homonimáról van szó/, ugyanezt a főnevet a Bordas két címszóban prezentálja, ezeken belül kettő, illetve három jelentéssel. Ugyanez látható a Petit Robert-ben is, azzal a különbséggel, hogy a két címszó poliszémiája /az egyes jelentések elkülönítése/ eltér a Bordas-ban találhatóktól. Szinkrón módszerekkel - egy nyelven belül maradva - nagyon nehéz a poliszémia és a homonimia elhatárolása: a megkülönböztetésük gyakran szubjektív megítélés alá esik. Példáinkkal azt szeretnénk bemutatni, hogy a kontrasztív leírás, mint szinkrón eljárás, hogyan alkalmazható a két jelenség elhatárolására: a két jelenség bizonyára másképp jelenik meg egy kétnyelvű bemutatásban.

c/ A szavak különböző jelentései nyelvenként más-más szituációhoz kötőd/het/nek. Ezért távolabbi célunk lehet a beszédhelyzeteknek e szempontból való leírása.

4. Az alábbiakban francia-magyar lexikai párhuzamokat mutatunk be: olyan "mikroszisztémákat", amelyekben a szavak különböző jelentéseinek értelmezése lehetővé teszi egyrészt a szinonimák rendszeres tanítását, másrészt a poliszémia és a homonimia jelenségének elhatárolását /vö.: Mitterand, 82./.

Kiindulásul - mint ezt az előbbi példák mutatják - az a megfigyelés szolgál, hogy egy nyelv különböző szavainak egy-egy rokon jelentése egy másik nyelvben egyetlen szóval fejezhető ki, illetve egy szó különböző jelentései

más nyelvekben külön szavakkal jutnak kifejezésre a kontextusnak megfelelően.

Ha egy szó két idegen nyelvi jelentése, vagy egy idegen szó két magyar jelentése egyáltalán felcserélhető /tehát létezik olyan kontextus, amelyben felcserélhetők/: poliszemiával, ha nem: homonimiával van dolgunk. Az egyik előző sémán bemutatva:

	/	prier
KÉR	\	DEMANDER
kérdez	/	
	\	interroger

Prier és demande szinonim kapcsolatban állnak, mivel létezik olyan kontextus, amelyben felcserélhetők. Ez azt jelenti, hogy a kér ige francia szempontból több jelentésű. Ugyanakkor a magyar kér és kérdez szinonimiája igen kérdéses. Nehéz elképzelni olyan mesterkéletlen kontextust, amelyben felcserélhetők volnának. Ez azt jelenti, hogy magyar szempontból a franciában meg kell különböztetnünk egy homonim demande 1 és demande 2 igepárt:

	/	prier
kér	\	demande 1
	\	demande 2
kérdez	/	

Hasonlóképpen alakul az előzőekben bemutatott francia és német szavak összefüggése is:

montre	/	Uhr 1
	\	Uhr 2
heure 1	/	
heure 2	\	Stunde 1
	/	Stunde 2
leçon	/	

5. Három igei, három főnévi és kettő melléknévi francia-magyar párhuzamot mutatunk be, s egyúttal bemutatjuk azt is, hogy milyen jelölési módokat lehet, illetve kell az ilyen kontrasztív lexikai eljárás során alkalmazni.

A szinonimák feltüntetése során ügyeltünk arra, hogy a stílusrétegek ne keveredjenek. Ezért pl. a drôle melléknév mellett nem szerepel marrant és rigolo.

A homonimiát csak egy szófajon belül tüntettük föl.

Egy másik megjegyzés a példák számára vonatkozik. Nem törekedhattunk ugyanis teljességre, mivel:

a/ a szinonimák egy része nem tartozik "mikroszisztémába", azaz kontrasztív módon nem állítható oppozíciós rendbe;

b/ a szótárak által megadott "szinonimák" a valóságban nem azok a felfogásunk szerint. Pl. a Micro Robert étrange szinonimáiként adja meg - drôle, bizarre és ourieux mellett extraordinaire-t és singulier-t is, holott e két utóbbinak más az alapjelentése: ami furosa, vagy különös, nem szükségszerűen kell, hogy egyedülálló, vagy rendkívüli legyen, - s ez utóbbiak sem implikálják feltétlenül az említett jelentéseket. Az, hogy egy szövegben pl. curieux és extraordinaire felcserélhető-e, a szöveg által leírt helyzettől függ: ez a két szó ilyen esetben alkalmi szinonimiát mutathat. Így viszont a mindenkori kontextustól, illetve helyzettől függően nagyon sok jelentés válhat szinonimmá: ezeknek a leírására egy nagyobb lélegzetű gyűjtés, vagy elemzés is csak nehezen vállalkozhatik.

c/ Didaktikai célból figyelembe kell venni a szinonimák megadásakor ezek gyakoriságát is: így általában nem célszerű a Français fondamental kereteit túllépni.

Az alkalmazott jelek magyarázata:

Az egyes ábrákban /perigrammákban/ számozással különböztetjük meg a homonimákat. A zárójelbe tett 1-es /pl. pièce után/ azt jelenti, hogy az ábrán nem tudunk homonimákat feltüntetni a kérdéses jelentés szinonim kapcsolatai miatt.

A magyar szavak melletti nyíl azt jelenti, hogy példákat adunk az állandó szókapcsolatokra. Pl.: nyújt 1 /meg-/ → .

A magyar szótól a francia szó felé mutató nyíl azt jelenti, hogy a francia szó előfordul az így összeállítandó gyűjtemény más helyén /pl. furcsa → drôle/.

A francia szó elhelyezése a szinonima kapcsolattól függ. Ilyen pl. kiván ← vouloir, ahol vouloir a désirer igével van egy sorban, nem pedig souhaiter-vel.

A visszafelé mutató nyíllal jelentésárnyalatot adunk meg, de nem folytatjuk a perigrammát, pl.: souhaiter ← remél.

Zárójelbe tettük az értelmezésül szolgáló alakokat és példákat; a törtvonal a felcserélhető elemeket jelöli.

5. 1. Igei párhuzamok

<u>acheter</u>	/meg/vásárol	
	\ vesz 1 /meg-/	
	/ vesz 2 /el-/	
<u>prendre</u>	\ fog 1 /meg-/	} ← saisir
	/ fog 2	
<u>tenir</u>	\ tart 1	
	/ tart 2	
<u>durer</u>		

ACHETER

/meg/vásárol: Je lui ai acheté un jouet MR

vesz 1 /meg-/: Acheter une maison MR

PRENDRE

vesz 2 /el-/: Je te défends de prendre ce livre MR

fog 1: Prendre un objet à pleine main MR

TENIR

for 2: Tenir un enfant par la main MR Il tenait son chapeau  
à la main MR

tart 1: Elle tenait un enfant dans ses bras MR La courroie qui  
tient mes livres MR

DURER

tart 2: Le spectacle a duré deux heures MR

	/meg/hosszabbít
<u>allonger</u>	nyújt 1 /meg-/ -->
	nyújt 2 -->
tendre 1	irányul
tendre 2	
tendre 3	feszít

ALLONGER

/meg/hosszabbít: Allonger une jupe de quelques centimètres MR

nyújt 1: Allonger le pas MR

téztát nyújt: étendre de la pâte

a nyakát nyújtja: allonger le cou

a kezét nyújtja /jelentkezik/: lever la main

nyújtja az ügyet /a pert : /faire/ traîner une  
affaire/ le procès

a nyelvét nyújtja: tirer sa langue

TENDRE 1.

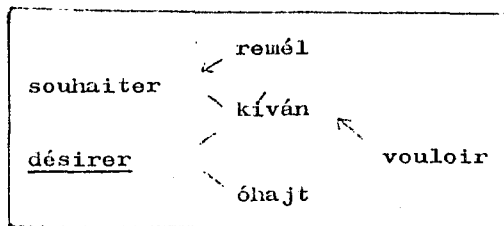
nyújt 2: Elle lui tend un paquet de cigarettes MR  
 kezét nyújt valakinek: tendre la main à quelqu'un;  
 offrir sa main à quelqu'un  
 lehetőséget/alkalmat nyújt: donner/offrir une  
 possibilité/ l'occasion  
 segítséget nyújt: porter secours; apporter de l'aide  
 anyagot nyújt/szolgáltat valamihez: fournir matière à  
 quelque chose  
 /valamilyen/ látványt nyújt: offrir/présenter  
 un spectacle /p.ex.: tragique/  
 reményt nyújt: inspirer/donner de l'espoir

TENDRE 2.

irányul: Tous leurs efforts tendent au même résultat MR  
 Tendre à la perfection MR

TENDRE 3.

feszít: Tendre une corde MR



SOUHAITER

kíván: Je souhaite qu'il réussisse MR Je souhaite /de/ le  
 rencontrer MR /Névszói bővítménnyel: kíván másnak  
 valamit:/ Je vous souhaite bonne chance MR



# DÉSIRER

kíván: Elle désire qu'il vienne la voir MR Jamais elle  
n'avait tant désiré /de/ vivre MR /Névszói bővít-  
ménnyel: kíván magának valamit:/ Un malade désire  
la guérison Syn

óhajt: Si vous le désirez MR Que désirez-vous?

## , 5. 2. Főnévi párhuzamok

page	\	lap	→	feuille
<u>carte</u>	\	térkép		
plan 1				
plan 2	—	sík		
plan 3	\			programme
	\	terv	↙	dissein
projet				

### PAGE

lap /nagyobb; könyvé/: Les pages d'un livre. Pages blanches MR

### CARTE

lap /kisebb; okmány/: Carte d'identité MR Carte de chemin  
de fer MR

térkép /nagyobb, pl. fal/: Devant la carte de France

### PLAN 1.

térkép /kisebb; helyszínrajz/: Un plan de Paris

### PLAN 2.

sík: Plans parallèles; perpendiculaires MR

PLAN 3.

terv /lépésről lépésre kidolgozva; leírva/lerajzolva/: Plan  
stratégique MR

PROJET

terv /inkább az eljárások összessége, semmint az egymásutánja/:  
Faire des projets au lieu d'agir MR Projets de  
vacances MR

<u>chambre</u>	\	szoba →
pièce /1./	/	helyiség

CHAMBRE

szoba /főleg hálószoza/: Chambre à deux lits MR

PIÈCE /1./

szoba /általános értelemben/: Un appartement de trois pièces MR

ebédlőszoba: salle à manger

várószoba: salle d'attente

fürdőszoba: salle de bains

nappali szoba: salle de séjour

tanári szoba: salle des professeurs

előszoba: entrée, antichambre

dolgozószoba, munkahelyi szoba: bureau, cabinet

helyiség: Au sous-sol il y a deux petites pièces: des ateliers  
de bricolage

	betű	
lettre 1	/	
lettre 2	\	
	levél 1 /postai/	
	levél 2 /falevél/	
<u>feuille 1</u>	/	
<u>feuille 2</u>	\	
	levél 3 /papírlap/	→ page

LETTRE 1.

betű: Les lettres représentent les sons de la parole MR

LETTRE 2.

levél 1. /postai/: Jeter des lettres à la boîte MR

FEUILLE 1.

levél 2. /falevél/: Feuilles mortes MR

FEUILLE 2.

levél 3. /papírlap/: Feuille blanche, vierge. ... Feuille  
d'impôt MR

### 5. 3. Nelléknévi párhuzamok

	kíváncsi	
curieux 1	/	
curieux 2	\	
	furcsa → drôle	
étrange	/	
	különös	
<u>bizarre</u>	/	

CURIEUX 1.

kíváncsi: Curieux de connaître MR Vous êtes trop curieux MR

CURIEUX 2.

furcsa/érdekes/: Ne me regardez pas comme une bête curieuse MR

ÉTRANGE

furcsa/meglepő: Une étrange aventure MR

különös/meglepetően/érthetetlen/: Une conduite étrange MR

## BIZARRE

különös /szeszélyes/: Une bizarre manie MR

spécial	\	különleges
<u>particulier</u>	/	
singulier	\	sajátságos → caractéristique

## SPÉCIAL

különleges /valamilyen meghatározott célra való/: Ces malades  
étaient hospitalisés dans un pavillon spécial MR

## PARTICULIER

különleges /egyszerű megkülönböztetés/: C'est un cas  
particulier MR Un goût particulier

sajátságos /jellemző/: L'insouciance qui lui est particu-  
lière MR

## SINGULIER

sajátságos /eredetiségben, minőségi többlettel/: Singulière  
façon de voir les choses! MR

6. Az oktatás során hasonló eljárásokat alkalmazhatunk a szavak különböző jelentéseinek s a szinonim kapcsolatoknak a feltárására: az újonnan megismert szavak szemantikai "mikroszisztémába" való helyezése az ismétlést is szolgálja.

Úgy gondoljuk, hogy mind az idegen nyelvek gyakorlati oktatása során, mind a lexikai anyag tervezésében jól hasznosíthatók volnának az itt elmondott elvek alapján összeállított, s hasonló példákat tartalmazó szójegyzékek, illetve példatárak.

Jelenleg egy ilyen francia-magyar gyűjtemény összeállításán dolgozunk.

### Irodalom

Andrievska, A., Cours de lexicologie française. Kiev, 1958.

Apreszjan, J. D. - Zsolkovszkij, A. K. - Melcsuk, I. A.,  
A szókapcsolatok sokoldalú vizsgálatáról, in: A nyelvtudomány  
ma. Budapest, 1973. 327-342.

Bencédy I. - Fábián P. - Rácz E. - Velcsov M., A mai magyar  
nyelv. Budapest, 1976.

Dubois, J. - Guespin, L. - Giacomo, M. - Marcellesi, Chr. et  
J. B. Mevel, J.-P., Dictionnaire de linguistique. Paris, 1973.

Galisson, R., L'apprentissage systématique du vocabulaire,  
tome 1. Paris, 1970.

Kahlmann, A., La symétrie des relations dans un dictionnaire  
de synonymes, in: Le Français Moderne 46/3, 1978. 250-255.

Mitterand, H., Les mots français. Paris, 1963.

O. Nagy G. - Ruzsiczky É., Magyar szinonímaszótár. Budapest,  
Budapest, 1978.

### Rövidítések

MR      Micro Robert, Dictionnaire du français primordial.  
Paris, 1971.

Syn      Dictionnaire des synonymes de la langue française,  
par René Bailly. Paris, 1971.

Syn 2    Nouveau dictionnaire des synonymes, par É. Genouvrier,  
C. Désirat et T. Hordé. Paris, 1977.

Миклош Палфи - Жужа Боронкаи

Обучение полисемантическим словам: аналогии в французско-венгерской лексике

Авторы статьи занимаются одной из самых малоизученных областей обучения французской лексике: полисемантизмом. Сущность их предложения состоит в том, что, обучая новым словам, их надо давать - если это возможно - в семантических микросистемах: то есть, с одной стороны провести аналогию между новым словом и его уже знакомым синонимом, с другой стороны между новым словом и полисемантическим венгерским словом с соответствующим значением. Основой этого предложения является гипотеза, согласно которой, если в одном данном языке А одному слову в другом языке Б соответствует два /или больше/ слова, то в случае синонимии в языке Б можно говорить о полисемии, а за отсутствием полисемии - о гомонимии в другом языке /"о лексикографической гомонимии"/. Так полисемия и гомонимия по разному проявляются в одноязычном и по разному контрастивном аспектах. В последнем случае два явления отделяются по способу синхронии.

Miklós Pálfi - Zsuzsa Boronkay

L'enseignement des mots polysémiques du français: parallélismes lexicaux dans le français et le hongrois

Dans cet article, les auteurs traitent d'un domaine presque inconnu de l'enseignement du vocabulaire: de l'enseignement des mots polysémiques. L'essentiel de leur proposition, c'est de mettre les mots nouveaux - autant que c'est possible - toujours dans des micro-systèmes sémantiques, c'est-à-dire d'établir un rapport entre les significations différentes du mot; cela veut dire que la synonymie d'un mot peut être expliquée par la polysémie dans la langue A lorsqu'il y a synonymie entre les correspondants dans la langue B, par contre, le manque de synonymie indique l'homonymie /"homonymie lexicographique"/ dans l'autre langue. Polysémie et homonymie apparaissent donc de façon différente dans une présentation monolingue et dans une autre présentation bilingue. Dans ce dernier cas, les deux phénomènes sont séparables sur le plan synchronique.

A MODSZERTANI OKTATÁS HELYE ÉS SZEREPE AZ OROSZ SZAKOS  
TANÁRKÉPZÉSBEN

Rosta Sándor

A József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán működő Orosz Nyelvi és Irodalmi Tanszék 1974-ben emlékezett meg fennállásának 25. évfordulójáról. Ez alkalommal dr. H. Tóth Imre "Adalékok a szlavisztika szegedi történetéhez" című előadásában nemcsak a szlavisztika fejlődését mutatta be, hanem ismertette a tanszék múltját is. Annak oktató-nevelő munkáját elemezve hangsúlyozta, hogy az Orosz Tanszék mindig feladatának tekintette, hogy a hallgatókat "... ellássa magasfokú nyelvi, irodalmi és módszertani ismeretekkel is".<sup>1</sup> A nyelvi és irodalmi képzéssel részletesebben is foglalkozott, a módszertani oktatást csak érintette. Ezért szeretnénk most erről valamivel részletesebben írni.

Hogy a módszertani oktatás fejlődését világosan lássuk, nekünk is fel kell idéznünk néhány adatot az egyetemünkön folyó orosz nyelvoktatás múltjából. Már az 1947-48. tanévben Erdődi József mint lektor heti 2-2 órában tanította az orosz nyelvet kezdőknek, ill. haladóknak. A következő tanévben mint megbízott előadó "Puskintól Lermontovig" címmel már irodalmi előadásokat is tartott.

A tulajdonképpeni orosz szakos tanárképzés az 1949-50. tanévben kezdődött két évfolyammal. Az elsőévesek egyszakosok

voltak, és az orosz nyelvet heti 30 órában tanulták. Erre a magas óraszámra azért volt szükség, mert a hallgatók túlnyomó többsége itt az egyetemen kezdte el az orosz nyelv tanulását. A másodévesek azok közül a hallgatók közül kerültek ki, akik az előző években már elsajátították az orosz nyelv alapjait, és most meglévő szakjuk vagy szakjaik mellé felvették az orosz is.

Az orosz szakosok tanárképzése csak az 1950-51. tanévben vette kezdetét, amikor is a II. és III. évek Neveléstudományi hallgatók heti két órában. Ehhez járult a következő tanévben a módszertan az első negyedévesek számára. Az Orosz Tanszék első módszertani előadója Pataki Szilveszter volt.

Az 1952-53-as tanévtől kezdve a tanárképzés előmozdítása érdekében a hallgatók a szaktárgyi oktatás mellett rendszeres pedagógiai képzésben is részesültek; az első évek lélektan, a másodévesek pedagógiát, a harmadévesek pedig neveléstörténeti előadásokat hallgattak heti két órában.

Csak a módszertan időbeli elhelyezése és óraszámja változott csaknem minden félévben. Így pl. az 1952-53-as tanévben a IV. évfolyamon az első félévben heti két óra, a másodikban heti egy óra módszertani előadást hirdetett a tanrend, a harmadévesek számára pedig heti két órát két féléven keresztül. Az 1953-54. tanévben viszont a tanrend szerint módszertani foglalkozások nem voltak. A rákövetkező /1954-55./ tanévben csak egy féléven keresztül hallgattak a harmadévesek módszertani előadásokat, de heti négy órában. 1955-56-ban heti egy órára csökkent a foglalkozások száma.



A módszertan előadója 1952-1956-ig Benedek Nándor volt.<sup>2</sup>

1953-tól a tanárképzés szerves részét képezte a negyed-  
évesek iskolai gyakorlata a második félévben, heti 8 órában.  
Emnek elvi és gyakorlati irányítása a Tanárképző Tanács  
hatáskörébe tartozott.

Az 1951-56. közötti éveket tekinthetjük az orosz mód-  
szertani oktatás hőskorának. Az orosz nyelv oktatásában  
maguk a módszertani előadók is kevés gyakorlattal és tapasztalattal rendelkeztek, ugyanakkor szakirodalomra sem támaszkodhattak, mert semmiféle dokumentum és segédeszköz nem állt rendelkezésükre. A tantervek csak nagy általánosságban határozták meg az orosz nyelvoktatás céljait és feladatait mind az általános iskolában, mind a gimnáziumban. A tankönyvek is csaknem évről-évre cserélődtek, tehát előadásaikban semmiféle konkrét anyagra nem hivatkozhattak. Feladatuknak csak úgy tudtak eleget tenni, hogy előadásaikra részben saját tapasztalataik alapján - melyeket régebben a nyugati nyelvek oktatása során szereztek -, részben pedig a nagyon is kis számú magyar, ill. orosz nyelvű szakirodalomra támaszkodva készültek fel.<sup>3</sup>

A hallgatók helyzete sem volt könnyű. Pedagógiai előképzettségük eléggé hiányos volt, ezért a módszertan keretében kellett alapvető neveléstani és didaktikai fogalmakat tisztázni, problémákat megbeszélni. Az előadásokon jegyzetelniük kellett, hiszen egyetemi jegyzet vagy tankönyv nem állt rendelkezésükre, ez viszont csökkentette a "leadható" anyag mennyiségét. Amikor a IV. évfolyam második félévében az iskolai gyakorlatra került sor, sok nehézséggel találták

magukat szemben annál is inkább, mert az iskolai nyelv-  
oktatás is az átalakulás korszakát élte; maguk a vezető  
tanárok sem tudták, hogy a maximalista követelmények köze-  
pette a grammatika vagy irodalom oktatásának tegyenek ele-  
get, illetve hogyan tanítsák meg tanítványikat oroszul  
beszélni, amikor ehhez nekik maguknak sem volt meg a kellő  
felkészültségük.

Az 1956-57. tanévben Karunkon az orosz szakos tanár-  
képzés szünetelt, a következőben pedig csak egy évfolyamon  
folyt az orosz nyelv és irodalom tanítása, hogy azok a  
hallgatók, akiknek tanulmánya az 1956-os ellenforradalom  
idején félbeszakadt, orosz szakos tanári képesítést nyerje-  
nek. Módszertani oktatójuk egy féléven át Török László volt.

Az Orosz Nyelvi és Irodalmi Intézet 1958-ban szervező-  
dött újjá egy évfolyammal az elsőévesek számára. A módszer-  
tan oktatása az orosz szakosok részére csak 1962-ben veszi  
újra kezdetét dr. Ágostonné Kondor Edit előadásaiival.  
Ez időtől kezdve a módszertan a tanrend szerint szerves  
része lesz az orosz szakos tanárképzésnek: a negyedévesek-  
nek heti egy órában kötelező a módszertani előadások hallga-  
tása. Az 1962-63. tanévben a módszertani előadásokat  
dr. Sipka Sándor tartotta.<sup>4</sup>

A hatvanas évek elején megjelenő reformintézkedések  
óta a középiskolai tanárképzés kedvező, töretlen fejlődést  
mutat: a tanárjelöltek szakmai és pedagógiai képzésének  
szintje állandóan emelkedik. Ez vonatkozik a módszertani  
képzésre is, de csak a hetvenes évek elejétől kezdve.  
Az 1968-72-ben végzett hallgatók véleménye szerint egyetemi

oktatásunk legelhanyagoltabb területe a módszertan volt. A legsúlyosabb kritikát a szakmódszertani képzés rendszere kapta egy 1973-ban végzett felmérés szerint.<sup>5</sup> Ennek okait a következőkben kereshetjük: a csekély óraszám, előadás mint foglalkozási forma, végül pedig a beszámolási kötelezettség hiánya. A negyedévesek számára heti egy órában módszertani előadásokat hirdettünk, melyek látogatása nem volt kötelező. A hallgatók csak arra voltak kötelezve, hogy leckeekönyvükbe a félév elején beírják a meghirdetett előadást, a félév végén pedig megszerezzék az előadó aláírását anélkül, hogy bármilyen formában is be kellett volna számolniuk az év folyamán szerzett módszertani ismereteikről. Elképzelhető, hogy ilyen követelmények mellett mennyit foglalkoztak a szaktárgyi szigorlatokra készülő negyedévesek a metodikával.

A negyedévben tartott előadásoknál hasznosabbak voltak az ötödévben egy féléven keresztül az "Orosz módszertani gyakorlatok" című heti egyórás szemináriumi foglalkozások. Ezeket a tanárjelöltek már rendszeresen látogatták, mert maguk is tanítva, sok-sok oktatási és nevelési problémával találták magukat szembe, és tudatára ébredtek módszertani képzettségük hiányosságainak. Ekkor már az államvizsgára is gondoltak, ahol esetleg metodikai ismereteik iránt is érdeklődhetett a vizsgáztató, ugyanis az államvizsgaszabályzat a módszertannal kapcsolatban a következőket rögzítette: "Az államvizsga tárgya a pedagógia a szakok tanításának módszertanára is kiterjedve".

A reformintézkedések a szak módszertani oktatás terén Karunkon az 1971-72-es tanévtől éreztetik hatásukat. Ez időtől kezdve a negyedévesek nem előadásokat hallgatnak, hanem csoportokra osztva gyakorlati foglalkozásokon vesznek részt az első félévben kettő, a másodikban egy órában hetenként. A kiscsoportos foglalkozások előnyeiről nem kell szólnunk, különösen ha hozzátesszük, hogy a módszertan a gyakorlati foglalkozások körébe tartozik és a gyakorlati jegy becsámít az átlageredménybe is. A heti másfél óra haladás a múlthoz viszonyítva, de kevésnek bizonyul, ha a megvalósítandó feladatokat vesszük számba. Az első félévben részben előadások, részben szemináriumi foglalkozások keretében a hallgatók megismerkednek a módszertan legfontosabb alapfogalmaival, a rendelkezésükre álló szakirodalommal, az általános és középiskolai tantervekkel, tankönyvekkel és tanári kézikönyvekkel. Írásban el kell készíteniök egy osztály féléves tanmenetét és egy lecke tématervét. Az írásbeli munkákat részletesen megbeszéljük. Ezek a foglalkozások rendszerint nagyon termékenyek szoktak lenni, mert egy-egy megoldási mód élénk vitát vált ki. A hallgatók nagyon szeretik és hasznosnak találják az általános és középiskolákban végzett hospitálásokat, mert most már nemcsak pszichológiai és pedagógiai, hanem elsősorban szakmai és módszertani szempontból figyelik meg az órákat és vonják le a tanulságokat. /A hallgatók minden évben hangoztatják ezeknek a látogatásoknak a hasznát, és kifogásolják, hogy nem többször látogatunk el az iskolákba/.

A második félévben az oktatómunka gyakorlata kerül előtérbe. A hallgatóknak egy-egy konkrét anyagrész tanítására kell felkészülniök, melyek bemutatására a foglalkozások keretében kerül sor. Így az első félévben elkészített tématervre támaszkodva megismerkednek és gyakorolják az auditív-orális, valamint vizuális úton történő lexikatanítást, meghatározott nyelvtani anyag elsajátíttatását és begyakorlását, a beszédképesség fejlesztését egy meghatározott részterületen, tartanak szövegfeldolgozó és ismétlő órát is. Amennyire a szűk órakeretek meengedik, sor kerül a technikai eszközök alkalmazására és használatuk általánosítására is. A módszertan szaknyelvének megismerése céljából szemináriumi foglalkozásokon néha egy-egy orosz nyelvű referátum is elhangzik.

Az ötödévesekkel is tartjuk a kapcsolatot. Tanításaik során óráikat meglátogatjuk, az órákat követő megbeszéléseken tanácsinkkal szeretnénk segíteni fejlődésüket.

A módszertan tekintélyét a hallgatók előtt nagyban növelte a komplex államvizsga. Az orosz tanszéken a komplex államvizsga keretében a szakmódszertan egyenrangú helyet foglal el az irodalommal és a nyelvészettel. Minden témakörön belül szoros kapcsolatban az irodalmi és nyelvészeti kérdéssel a vizsgázóknak számot kell adniuk módszertani felkészültségükről is: ki kell fejteniök a téma tanításának elméleti vonatkozásait és gyakorlati megvalósítását is be kell mutatniok. Joggal támasztunk ilyen követelményeket, mert a hallgatóknak a felkészüléshez adva vannak a

feltételek. Az ötvenes évekkel szemben bőséges szakirodalom áll rendelkezésükre: 1970 óta van kari jegyzetünk<sup>6</sup>, 1972-ben új módszertani tankönyvek jelentek meg<sup>7</sup>, az ajánlott irodalmat megtalálhatják a hazai és külföldi szakmódszertani kiadványokban, folyóiratokban.

A módszertan szerepe és helye a középiskolai tanárképzésben az elmúlt években a felsőoktatási reform irányelveinek megfelelően nagyarányú átalakuláson ment át. A fejlődés - véleményünk szerint - elsősorban abban nyilvánult meg, hogy egyrészt az oktatás feltételei váltak kedvezőbbekké, másrészt az oktatómunkában mindinkább a gyakorlati szempont érvényesítése kerül előtérbe.

Az eddig elért eredmények mellett továbblépés csak akkor várható, ha a nyelvoktatás metodikája mint diszciplína is igazolja létét és szükségességét. Meg kell állapítanunk, hogy a tudományos kutatómunka területén még csak a kezdeti lépéseknél tartunk. Sajnos, nálunk a módszertani kutatásoknak sem kellő múltja, sem megfelelő bázisa nincsen. Pedig igen sok probléma van, melyek elméleti tisztázása elengedhetetlen volna idegen nyelvoktatásunk eredményessége szempontjából.

Első helyen említjük az általános és középiskolai idegen nyelvoktatás programját, cél- és feladatmeghatározását. Jelenleg az általános és középiskolai nyelvoktatás gyakorlati feladata kettős: nyelv - és ezen belül is első helyen - , a beszédtanítás. Az eredményeségről csak megközelítő képet alkothatunk - főleg a felvételi vizsgák

alapján. 1965 óta több cikk is foglalkozik ezzel a kérdéssel. A válasz nem megnyugtató.<sup>8</sup> Az ilyen irányú mérések is mindig csak a nyelvtanulás eredményességére vonatkoznak /egyelőre csak ez mérhető valamilyen formában/, viszont a beszédtanítás eredményességéről, a tanulók beszédképességének fejlettségéről semmiféle megbízható adatunk nincs. Csak a közvéleményre támaszkodva mondhatjuk, hogy ezen a téren még több a hiányosság, mint a nyelvtanulásnál.

Azt állítjuk, hogy a tantervek időszakos átdolgozására azért van szükség, mert tekintetbe kell venni a társadalom megváltozott igényeit, szükségleteit. Igen sok jel, jelzés utal arra, hogy egyre több embernek volna szüksége idegen nyelvek ismeretére, hogy a nyelvtanulási igény mindinkább előtérbe kerül. De hogy milyen fajta nyelvismeretre van nagyobb igény - a beszélt nyelv elsajátítására, vagy pedig szövegértésre - ez egyáltalában nem tisztázott.<sup>9</sup> Itt csak megemlítjük, hogy az OM 121/1974. sz. rendelete a felsőoktatási intézményekben tantervi feladatként első helyen a szakszövegolvasásra való felkészítést jelöli meg. Ez pedig sokkal többeket érint, mint a beszélt nyelv elsajátítása. Viszont az általános és középiskolákban, főleg a szakközépiskolákban a szövegmunka háttérbe kerül, ugyanakkor a beszédképesség fejlesztése terén elért eredményeket is minimálisnak tekinthetjük.

Széleskörű országos felmérést kellene végezni a nyelv- és beszédtanítás igényére vonatkozólag. 5, 10, 15 évvel ezelőtt végzett általános és középiskolai tanulókat kellene

megkérdezni, hogy hasznos volt-e számukra a nyelvoktatás, milyen területen vették hasznát, szakszövegolvasásra vagy idegen nyelvű kommunikációs bázis megteremtésére van-e nagyobb igény stb., stb, és a valóságos társadalmi igénynek megfelelően kellene meghatározni a nyelvoktatás programját.

A módszertannak volna a feladata az is, hogy kutassa és kísérletekkel igazolja a követelmények és a lehetőségek közötti kapcsolatot, azaz hogy az adott óraszámok esetében milyen optimális eredmények érhetők el.<sup>10</sup> Véleményünk szerint jelenleg a követelmények maximálisak, a lehetőségek pedig - főleg az óraszámok viszonylatában - minimálisak. Igazolni ezt úgy lehetne, hogy az egyes nyelvi tevékenységi formákat /beszédértés, beszéd, szövegértés stb./ résztevékenységekre bontanánk, meghatároznánk az egyes résztevékenységek funkcionálásához szükséges paramétereket /előbb a tudatos, majd az automatikus működéshez szükséges adatokat/, és megállapítanánk, hogy meghatározott nyelvérzékkel rendelkező tanulóknál adott feltételek mellett milyen eredmények várhatók. A nyelvérzékkel kapcsolatos kutatások már nálunk is megindultak, és ezek alapján tovább is lehetne lépni.<sup>11</sup>

Reális tantervi feladatmeghatározás csak ilyen elemzés alapján képzelhető el. A kutatásoknak arra is ki kellene terjedniök, hogy egyáltalában gazdaságos-e minden tanuló számára kötelezővé tenni heti 3 órában az idegen nyelv tanulását. Pl. az általános iskola 7. osztályában már teljes biztossággal megállapítható, hogy kik azok a tanulók,



akik az orosz nyelv tanulása terén még a minimális követelményeket sem tudják teljesíteni és az osztályközösségben a többi tanulót csak akadályozzák a jobb eredmény elérésében. Ezek a tanulók az orosz nyelv helyett - mondjuk - a magyar nyelvet tanulnák magasabb óraszámban, hogy ott a minimális követelményeknek eleget tudjanak tenni. Tehát a nyelvoktatás korábbi fakultatívvá tételének a lehetőségeit és módjait is vizsgálat tárgyává kellene tenni.

A beszédtanítás korszerű követelménye azt a feladatot rója a módszertani kutatókra, hogy a külföldi eredményekre és tapasztalatokra támaszkodva intenzívebben foglalkozzanak a beszédlelektan és a beszédoktatás problémáival a magyar nyelv és az idegen nyelvek vonatkozásában általában és a beszédoktatás módszertanával speciálisan.<sup>12</sup>

Saussure óta természetes, hogy a nyelvészetben és a nyelvoktatásban is különbséget teszünk a langue és parole, a zaj és beszéd között. Századokon át a nyelv tanulmányozása annak írásban rögzített formája alapján történt. A nyelvtudomány az írással rögzített nyelvet elemezte, vizsgálta fejlődésében és statikus állapotában, törekedett annak egzakt leírására, a benne rejlő törvényszerűségek megállapítására, azok rendszerezésére stb.

A nyelv tanulmányozása szülte a nyelv-tant. A módszertan is hosszú időn át a nyelvtanítást és a nyelvtanulást a nyelvtan oktatásával, ill. tanulásával azonosította, a nyelvtan központúság nyomta rá bélyegét a nyelvtanulásra és annak módszertanára is.

Az utóbbi évtizedekben a nyelvtudomány terén a strukturális leíráson vagy generatív felfogáson alapuló elméleteket forradalmiaknak szokták nevezni. Ezek az új irányzatok az idegen nyelvek oktatásának elméletére és gyakorlatára is hatással voltak: mélyreható, gyökeres változásokat hoztak. A *langue* és a *parole*, a *jazik* és a *recs* elméleti megkülönböztetése fennáll, de a nyelvtan mintájára beszéd-tan kialakulásáról még nem beszélhetünk. Véleményünk szerint ennek egy egészen új tudományágnak kellene lennie, melynek fejlődéséhez most, az utóbbi évtizedekben alakultak ki az előfeltételek. Hála a technika fejlődésének ma már a beszéd is rögzíthető, tehát elemzésére, vizsgálatára, törvényszerűségeinek megállapítására és rendszerezésére éppúgy megvannak a lehetőségek, mint az írással rögzített nyelvnel. Ez a tudományág még csak kialakulóban van, a beszéddel kapcsolatos tudományos kutatások még csak egy-két évtizedes múltra tekinthetnek vissza.<sup>13</sup> Az amerikai kutatók, Bloomfield, Skinner, Osgood behaviorista felfogásával szemben a szovjet szakemberek, élükön Lurjával és N. Leontyevvel a beszédet tevékenységnek tekintik és a beszédtevékenység elsajátításához szükséges nyelvi ismeretek elsajátításának folyamatát azonosítják bármely más értelmi tevékenység menetével.<sup>14</sup> Az idegen nyelvi beszédtevékenység kialakulása nem azonos az anyanyelvivel. Mindinkább előtérbe kerül az a felfogás, hogy az idegen nyelvi beszéd tanításánál is /tehát nemcsak a nyelv tanításánál/ az anyanyelvre kell támaszkodni. De hogy milyen mértékben, és főleg mely területeken, az még a kutatások tárgya.

A beszédtannak elsőrendű feladata lenne a beszédszintek meghatározása. Alapul talán a kommunikációs szándék, cél szolgálhatna: megnevezés, közlés, felszólítás, érdeklődés, beszámolás, vitatkozás, előadás stb. De az is lehet, hogy a beszédszituációk felől kellene megközelíteni a problémát, mely szituációk főleg az életkortól és a nyelvtanulók foglalkozásától függenek. Amit mi jelenleg beszédként, társalgásként tanítunk az iskolában, az a legtöbb esetben az írott nyelv meghangosítása, de nem igazi beszéd. A valódi beszéd, beszélgetés, tárgyalás frazeológiájában és mondat szerkezetében teljesen különbözik az iskolában tanított írott és beszélt prózától.

A beszédtannak tisztáznia kellene, hogy a nyelvi ismereteknek milyen beszédismeretek felelnek meg. A kezdeti lépések itt is megtörténtek. A beszéd alapelemeinek, a fonémáknak, az intonációnak, a ritmusnak a tanítása terén az utóbbi években nagyot léptünk előre, de a szituációktól függő frazeológia és azok struktúrájának vizsgálata, azután pedig elsajátíttatásuk, tanítási módjuknak kutatása még jövőbeli feladat.

Itt csak nagyon vázlatosan érintettük azokat a kérdéseket, melyek tisztázása nélkül az iskolában beszédet tanítani eredményesen nem lehet. Az iskolában azonban a beszéd tanítása mellett feladatként szerepel a szövegértés készségének kialakítása is. A szöveg munkájának és a szövegértésnek alapját - minthogy az az írott nyelv megértését tűzi ki feladatul - valóban a nyelvtan kell hogy képezze. Az utóbbi években azonban nyelvtan tanítása éppen a beszéd tanítás

miatt háttérbe szorult, ezért a módszertanok sem foglalkoznak kellő mértékben sem a nyelvtanítás, sem pedig a szövegértés és fordítási készség kialakításának problémáival.

Eddig csak azokat a kutatási területeket érintettük, melyek a legszorosabb kapcsolatban állnak a tantervi feladatrendszerrel. Ezekon kívül még számos olyan probléma van, melyek vagy tisztán módszertani jellegűek, vagy pedig más tudományágak művelőivel együttműködve lehetnének megoldhatók. Pl. nagyon jó volna pontosabban meghatározni a nyelvtanítási szinteket; hasznos volna elméletileg indokolni és gyakorlatilag igazolni a nyelvtanítási anyagok /a tankönyvek, az auditív és vizuális oktatóanyagok stb./ egymásmellettségét és egymásra épülését a különböző szinteken. A nyelvészekkel együttműködve lehetne vizsgálni azt a kérdést, hogy az anyanyelvi oktatásra mint alapra hogyan építhető az orosz nyelvtanítás; vagy az egyre bőségesebben jelentkező kontrasztív nyelvelírásokat hogyan lehetne felhasználni az oktatás gyakorlatában. A pszichológusokkal közösen lehetne kutatni a memorizáláson vagy tudatosításon alapuló nyelvtanulást, illetve hol és meddig szükséges a drill, hol és mikor hasznosabb az anyanyelvvél való összehasonlítás. Tovább is lehetne folytatni a kutatási témák felsorolását, de talán ennyi is elég annak igazolására, hogy milyen fontosak lehetnének a módszertani kutatások a nyelvtanítás eredményességére szempontjából.

Iszánk oktatásművészetének fejlődésében jelentős, sőt döntő szerepet játszik a tanárképzés. A MSZMP X. kongresszusának

az oktatásügyre vonatkozó határozata után számos cikk foglalkozott pedagógusképzésünk rendszerével, tartalmával, problémáival, több esetben kitérve a módszertani oktatásra is.<sup>15</sup> Különböző fórumokon vitatták meg a lehetőségeket, és a megfelelő szervek megtették a szükséges intézkedéseket is. Ilyen intézkedésnek számít Karunkon a Szakmódszertani Csoport létrehozása. Hovatartozandóságát, személyi és dologi ellátottságát illetően vannak még tisztázatlan kérdések, de maga az a tény, hogy a módszertanok oktatói önálló szervezeti egységet alkotnak, biztató jelenség a további fejlődés szempontjából. Tudományos kutató munkát elszigetelten végezni csak kivételes egyéniségek képesek. A fentebb említett témák is olyanok, melyek eredményes kutatására csak kollektívák vállalkozhatnak. A téma kiválasztása a csoport közös döntése vagy megbízatás alapján történhet, a részfeladatok kidolgozását viszont az egyének végzik. De az egyén is eredményesebb munkát tud végezni, ha van konzultálási lehetősége, ha a problémáit van kivel megbeszélni, megvitatni.

A szakmódszertanosok szorosabb szervezeti egysége nemcsak a tudományos, hanem az oktató-nevelő munka szempontjából is előnyös. Lehetőség nyílik kedvezőbb oktatási feltételek, egységesebb módszerek és követelmények kialakítására, bővebb tapasztaltcserére, az ifjabb oktatók szakmai segítésére, és ez mind kihatással van a hallgatók nevelésére, az eredményesebb tanárképzésre.

Irodalom

- <sup>1</sup> H. Tóth Imre, Adalékok a szlavisztika szegedi történetéhez. Kézirat, 1974.
- <sup>2</sup> A Szegedi Tudományegyetem Tanrendje. 1945-46-55-56. évfolyamok. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Tanrendje 1962-63-tól.
- <sup>3</sup> Lux Gyula, A modern nyelvek tanítása. Miskolc, 1925.  
Lux Gyula, Modern nyelvoktatás. Budapest, 1932.  
Petrich Béla, A modern nyelvek tanítása. Budapest, 1937.  
Hász-Geréb-Kovács, Módszertani utmutató az orosz nyelv oktatásához. Budapest, 1950.  
Csisztyakov V.M., Az orosz nyelv iskolai oktatásának módszertana. Budapest, 1951.
- <sup>4</sup> Az 1968-72-ben végzett hallgatók helytállása. Szeged, 1974.
- <sup>5</sup> Rosta Sándor, Az orosz nyelvtanítás elmélete és gyakorlata. Budapest, 1970.
- <sup>6</sup> Banó-Kosaras, Az orosz nyelv oktatásának metodikája. Budapest, 1972.  
  
Banó-Szoboszlai, Általános metodika. Budapest, 1972.
- <sup>7</sup> Kádárné Fülöp Judit, Eredményes-e nyelvoktatásunk. Köznevelés, 1971. 24. sz.  
  
Hajzer Lajos, Mit mérjünk az idegen nyelvből a felvételi vizsgán. Felsőoktatási Szemle, 1972. 12. sz.  
  
Csonka József, Kísérlet középfoku orosz nyelvoktatásunk eredményességének mérésére. Pedagógiai Szemle, 1978. 2. sz.  
  
Csonka József, A felsőoktatásba lépő nem nyelvszakos hallgatók orosz nyelvi tudásszintje. Felsőoktatási Szemle, 1979. 4. sz.
- <sup>8</sup> Fülel Szántó Endre, A főiskolai idegen nyelvoktatás gazdaságosságának problémái. Felsőoktatási Szemle, 1968. 6. sz.  
  
Szanyi Gyula, Az idegen nyelvi tantárgy strukturája. Pedagógiai Szemle, 1970. 3. sz.
- <sup>9</sup> Bolla Kálmán, A nyelvi laboratórium az idegen nyelv szakos tanárképzésben az ELTE Bölcsészettudományi Karán. Budapest, 1969.
- <sup>10</sup> Kozéki Béla, Az idegen nyelvek tanulására való alkalmasság pszichológiai vizsgálata. Budapest, 1973.

- <sup>41</sup> Péter Mihály, A gyakorlati nyelvvoktatás gondjai az idegen nyelv szakos tanárképzésben. Felsőoktatási Szemle, 1970. 6. sz.  
Timár József, Teremtjük meg a beszélt nyelv oktatásának feltételeit. Felsőoktatási Szemle, 1973. 9. sz.
- <sup>42</sup> Vógos István, Az idegen nyelvvoktatás helyzete és tendenciái az Amerikai Egyesült Államokban. Pedagógiai Szemle, 1969. 1. sz.
- <sup>43</sup> Leontyev A. A., Pszicholingvisztika és nyelvtanítás. Budapest, 1973.
- <sup>44</sup> Benkő Loránd, Az Eötvös Loránd Tudományegyetem oktatásának továbbfejlesztéséről. Felsőoktatási Szemle, 1970. 5. sz.
- Benkő Loránd, A középiskolai tanárképzés helyzete és továbbfejlesztésének problémái. Felsőoktatási Szemle, 1970. 7. sz.
- Grassoly Gyula, A tanárképzés néhány kérdése. Felsőoktatási Szemle, 1972. 7-8. sz.
- Ladányi Andor, Tanárképzés, szakképzés, tudósképzés a bölcsészettudományi karokon. Felsőoktatási Szemle, 1972. 7-8. sz.
- Dome László, Tanárképző munkánk gondjairól. Felsőoktatási Szemle, 1972. 10. sz.

Шандор Рошта

Место и роль обучения методике в подготовке преподавателей русского языка

Автор статьи стремится дать ответы на следующие вопросы: как развивалась методика преподавания русского языка, какое место она занимает сегодня и что надо делать, чтобы она сыграла свою роль в современной подготовке преподавателей русского языка. В первой части, очерчивая историю обучения методике русского языка, автор показывает трудности, характерные для первого этапа подготовки преподавателей русского языка. Во второй части он намечает проблемы для исследовательской работы. По его мнению самой важной задачей является сближение общественных потребностей и системы задач учебных планов. Если центральное место занимает обучение речи, то надо было бы создать "речезнание" по образцу "языкознание", и разработать современные методы обучения речи. В заключительной части автор говорит об административных изменениях, которые - по его мнению - могли бы облегчить воспитательную, педагогическую и научную работу методистов.

Sándor Rosta

Stelle und Rolle des Methodikunterrichts in der Bildung von Russischlehrern

In In diesem Aufsatz versucht der Verfasser die folgenden Fragen zu beantworten: wie entwickelte sich die Methodik des Russischunterrichts, wo befindet sie sich heute, und was sollte getan werden, damit sie ihre Aufgabe in der Zukunft erfüllen könne. Im ersten Abschnitt - den Grundriss der Geschichte des Methodikunterrichts gebend - schreibt der Verfasser über die Schwierigkeiten, die erste Epoche der Bildung von Russischlehrern im allgemeinen kennzeichneten. Im zweiten Abschnitt wirft er die Probleme der Forschung auf, die gelöst werden sollten. Die wichtigste Aufgabe - nach seiner Meinung -, sei die Übereinstimmung der gesellschaftlichen Ansprüche und der Zielsetzungen des Lehrplans: falls der Unterricht des Sprechens in den Mittelpunkt gestellt wird, so sollte nach dem Muster der "Sprachlehre" eine "Sprechlehre" zusammengestellt und ausgearbeitet werden. Zum Schluss spricht er über die administrativen Veränderungen, die Erziehungs-Unterrichts- und Forschungstätigkeit der Methodisten verbessern könnten.



# AZ ANYANYELVI ÉS TUDALMI NEVELÉS Néhány problémája

KARÁCSONY SANDOR PEDAGOGIAI

RENDSZERÉBEN

Sipka Sándor

Karácsony Sándor /1891-1952/ életművének értékelése a magyar közoktatásügy történetét alaposabban ismerők táborát ma is két határozottan szemből álló csoportra osztja: a Nestort fenntartás nélkül példaképnek tekintő lelkes hívekre és a marxista alapállásból keményen bíráló kritikusra. Boszorkos bizonyítéka a megosztottságnak két egykori tanítvány nemrég megjelent visszaemlékezése.<sup>1</sup> Nem meglepő, hogy az ellentétes értékelések egykori tanítványok szájából hangzanak, hiszen ők rendelkeznek közös tanáraikra vonatkozó legtöbb közvetlen élménnyel és tapasztalattal. Talán a visszaemlékezők egyéniségének különbözősége vagy a "tanár-diák kapcsolat" más-más időpontja is magyarázza, hogy Karácsony Sándor lényegében mindvégig azonos tanári magatartása és tanítási módszere egyik tanítványban egyértelműen pozitív, a másokban fenntartásokkal vegyes hatást keltett.

Szathmáry Lajos 1921-ben egyetemi hallgató korában, tehát már felnőttként Budapesten a KIE-ben ismerkedett meg az akkor gimnáziumi tanárként működő Karácsony Sándorral, s attól kezdve - mint írja - egész életére hatása alá került. A hatás egyik titka az a kiemelkedő tanulmányi eredmény volt, amelyet "A csucsai front" c. regényben megörökített osztály

érettségi vizsgáján a Tavaszmező utcai gimnáziumban láthatott /a tanulók fele jeles, fele jó eredményt ért el/; ezt fokozták a gyakorló tanárjelölti minőségben alkalomadtán meglátogatott Karácsony Sándor-órákon szerzett tapasztalatok. Láthatóan ellenvetés nélkül elfogadja Szathmáry mesterének azt a Wundtól származó alaptételét, mely szerint az ember sohasem önálló egyéniség, hanem mindig partner, a többi ember, de legalább még egy másik ember partnere; az így fel fogott pedagógiában a nevelő és a nevelt autonómiája egyaránt biztosított. Karácsony Sándornak a KIE-jellegű oserkész-csapatok szervezése terén végzett munkája, a népi írók mozgalmához való kötődése, szembefordulása a Horthy-korszak oktatáspolitikájával, a forradalmi megújulás szükségességének hirdetése, majd 1945 után az Országos Szabadművelődési Tanács elnöki tisztségében szerzett érdemei a felnőtt tanítvány, a későbbi közvetlen munkatárs szemében elegendők ahhoz, hogy feledtessék a pedagógiai rendszer egészének korában gyökerező korlátait, idealizmusának és irracionálisnak visszahúzó hatását.

Mátrai László mindenekelőtt a "nyolcéves háború"-ban középiskolás diákként Karácsony Sándor oktató-nevelő munkája során közvetlenül átélte vallásos és pedagógiai mezbe öltöztetett szadizmus ellen emeli fel szavát; ugyanakkor a "ráció dominanciája" igényével bírálja az ingatag alapon álló, misztikus filozófiára épülő pedagógiai elméletet is, felidézve annak a kísérletnek a kudarcát, amely 1956-ban ennek a mindmáig csak részben megoldott feladatnak az elvégzésével próbálkozott.

Mi ezúttal nem vállalkozunk a valóban jogosult kritikai elemző munkának a korrekciójára vagy folytatására, csupán utalunk az eddig végzett tanulmányok eredményeire; felhívjuk a figyelmet Kerékyártó Elemér disszertációja főbb kérdéseit magában foglaló kisebb dolgozatára<sup>2</sup>, Katona Imréné értekezésére<sup>3</sup>, végül Lendvai L. Ferenc tanulmányára.<sup>4</sup> Az itt felsorolt érvek nyomán aligha várható, hogy a Karácsony Sándor pedagógiai tézisei mögött álló "egész világfelfogás tudománytalan és hamis". Mátrai azonban, amikor ezt a tömör és egyértelmű végkövetkeztetést levonja, tiszteletre méltó tárgyilagossággal azt sem hallgatja el, hogy mindezek ellenére "jónak és rossznak bonyolult ötvözetéről" van itt szó, vagyis a negatívumok mellett pozitívumok is találhatók benne.

A továbbiakban ezekből a pozitívumokból szeretnénk összegyűjteni a magyar nyelvi és irodalmi nevelésre vonatkozókat attól a meggyőződéstől vezéreltetve, hogy az értékes hagyományok megőrzésének és ésszerű felhasználásának nem a maradiság az alternatívája, s az elhamarkodott újítások, megalapozatlan változtatások nem minden esetben azonosíthatók a haladással. Ezt figyelmeztetés is bátorít a régebbi pedagógiai tapasztalatok számbavételére és kritikai vizsgálatára.

Benkő Loránd 1978-ban a nyíregyházi anyanyelvi konferencián elhangzott elnöki megnyitójában mondta: "Az előzmények megismerésének elhagyása különösen a társadalomtudományokban veszedelmes és megengedhetetlen, hiszen itt az eredmények sokkal jobban egymásra rakodnak, egymásból nőnek ki, mint a gyorsabban újuló, gyökeresebben változó természeti és műszaki

tudományokban és gyakorlatban. Ennélfogva a társadalomtudományokban és iskolai alkalmazásukban gyakoribb az újrafelfedezés tünete is, és sajnos, a régi dolgok új kiadásban - talán a sietés következtében is - nem mindig különbek az előzményeknél, gyakran csak külsőleges, például terminológiai jegyekben látszanak másoknak, újabbaknak". Ezek után általános megállapításait az anyanyelvi nevelésre konkretizálva így fejezte be fejtegetését: "Egyszóval sokkal könnyebb helyzetben lennénk, ha hazai anyanyelvi nevelésünk tudomány- és oktatástörténeti előzményeit nem ki-ki a maga óhatatlanul hézagos ismeretei és óhatatlanul szubjektív értelmezése szerint tekintené, hanem egy bő tényanyagú és kritikailag értékelő szintézis szolgálna számunkra a továbbhaladáshoz nélkülözhetetlen eligazítással. Meggyőződésem, hogy nagy szolgálatot tenne a magyar anyanyelvi oktatás ügyének egy olyan munkacsoport /mert egy személy ilyen teljesítményre aligha lehet képes/, amely ezt a feladatot korszerűsítési munkálatainak megalapozásaként és érdekében elvégezné".<sup>5</sup>

Lényegében ugyanezek a gondolatok kapnak hangsúlyt Jáki Lászlónak a pedagógiai kutatások eredményeinek hasznosításáról szóló cikkében is. "A bajok egyik forrása - írja - a korábban már elért tudományos eredmények figyelmen kívül hagyása... A tudományos igényesség általában s különösen a neveléstudomány eredményeinek növekedése megköveteli, hogy a tudományos igényű publikációk szerzői ismerjék az adott kérdés előzményeit. Ezek ismeretén nem a korábbi eredmények kritikátlan átvételét vagy éppen az illendőség kedvéért - vagy a terjedelem növeléséért - készített problémátörténeti bevezetőt

értjük, hanem sokkal inkább az adott területen már elért eredmények szigorú számbavételét. Csak így érhetjük el, hogy a tudományos igényű irások valóban újat mondjanak a korábbi eredmények megcáfolásával vagy a már elért eredmények alapján új tények, összefüggések feltárásával".<sup>6</sup>

## II.

Karácsony Sándor társas-lélektani alapvetésű, zárt egésznek tekintendő pedagógiai rendszere a következő 5 fő területre tagolódik: I. A nyelvi nevelés és a társas-lélek értelmi működése. II. A művészi nevelés és a társas-lélek érzelmi működése. III. A társadalmi nevelés és a társas-lélek akaratí működése. IV. A jogi nevelés és a társas-lélek élet-érzéseite működése. V. a vallásos nevelés és a társas-lélek transcendens erőinek működése.

Ebben a rendszerben a nyelvi nevelés az alábbi részterületeket foglalja magába: 1. A jelrendszer és a mondat /Nyelvtan/, 2. A jelrendszer és a mű /Rétorika/, 3. A jelképrendszer és a mondat /Stilisztika/, 4. A jelképrendszer és a mű /Poétika/, 5. A jelrendszer és az irodalom /Irodalomtörténet/, 6. A jelképrendszer és az oeuvre /Irodalomtudomány/.

Mint már jeleztük, nem e koncepció egészének és filozófiai alapjainak elemzése most a célunk, hanem csupán annak a szerényebb igénynek a kielégítése, hogy kiválogassuk belőle a továbblépésre, ébrentartásra és korszerűsítve felhasználásra alkalmas szempontokat.

Ilyennek kell tekintenünk mindenekelőtt a nyelvi alap előtérbe állítását és annak funkcionális értelmezését. Gondoljuk csak meg, milyen hangsúlyt kapott ez a kérdés az MSZMP KB 1972. évi oktatáspolitikai határozatában, majd a nyomában készült, most bevezetésben lévő új magyar nyelvi és irodalmi tantervekben. Nem véletlen egybeesés ez, hanem annak az igazságnak a felismerése, hogy anyanyelvi műveltség nélkül nincs pontos szövegértés, nem alakulhat ki a közösségi élet zavartalanságát biztosító kommunikáció. Ennek hiánya okozza az iskolai oktatásban és egész közművelődésünkben a megrekedést, a lassu előhaladást.<sup>7</sup>

Karácsony lényeglátásának bizonyítéka, hogy napjainkban többször megállapított diagnózis megszövegezésében szinte szószerint ismétlődnek azok a gondolatok, amelyeket ő magyar értelmiségiek nyelvi megnyilatkozásai alapján /beszéd, levelek, cikkek/ csaknem négy évtizeddel ezelőtt így fogalmazott: "nem tudunk magyarul, de úgy látszik nem is kötelező értelmiségünk körében a magyarultudás".<sup>8</sup> A lesújtó megállapításból erre a következtetésre jut: "anyanyelvi nevelésünk körül lehet valami nagy baj, ha diák, tanár, felelős politikai tényező, valamint az egész magyar értelmiség egyformán keserves rosszul fogalmaz az anyanyelvén" /uo/. Tovább vizsgálva az okokat azt is kijelenti: "értelmiségünk nem tud olvasni, nyelvi képességei tehát lassu kiszikkadásra vannak ítélve. A nyelv az ő lelkében nem bőven áradó kútforrás, nem zúgó folyam, még csak nem is széles tükrű tó, hanem bűzös pocsolya, amelynek analizálásába még a sokat próbált kémikus-szű is bele-

döbben, és a szenvtelen tudós-orca is belesápad". /uo/  
Olvasni pedig azért nem tudnak - folytatja tovább a gondolatot, mert "nem tanította őket soha senki".<sup>9</sup> Ennek bizonyítéka, hogy "mostani olvasmányaik és jelenlegi olvasókedvük nem folytatása iskolai tanulmányaiknak" /uo/. "Csömört kapott értelmiségünk az iskolai irodalmi neveléstől, és ezért fanyalodott valami egészen másra, mint amivel az iskola elteleltette... tanulsága mindenesetre az, hogy az iskolában nemcsak az anyanyelvi, hanem az irodalmi nevelés körül is súlyos bajok lehetnek" /uo/.

Mielőtt nyomon követnénk, hogyan képzelte Karácsony Sándor e bajok orvoslását, a nyelvnek a nevelés egészében betöltött szerepére vonatkozó nézeteiből kell kiemelnünk a legfontosabbakat; mindenekelőtt azt, hogy szerinte a nevelés csak a társas lélek funkciói alapján lehetséges. Ebből az alaptételből kiindulva mondja: "Ha az értelemre is akarok hatni, akkor a nevelésnek nyelvnek /saját kiemelés: S. S./ kell lennie, mert a társas lélek értelmi funkciója egy jelrendszerben mozog, két ember munkája, és ezt nevezzük nyelvnek. A nyelvi nevelő ráhatás nem is lehet más, mint funkcionális, a nevelő és a növendék beszélése formájában... A nevelhetőségnek, specialiter a nyelvi nevelés szükségességének és lehetőségének tételein keresztül jutottunk a nyelvhez, s ettől kezdve az így felfogott nyelv volt az a fogalom, amellyel a további gondolataink során dolgoznunk kellett".<sup>10</sup>

Pedagógiai szemléletnek ilyen jellegű nyelvi megalapozásához Karácsony Sándort tanulmányainak kedvező külső körülményei is hozzásegítették. Az egyetemen Szinnyei József és

Simonyi Zsigmond voltak professzorai. Hálával emlegeti Melich János, Gomboz Zoltán, Schmidt József és Petz Gedeon nevét. Ez utóbbiaknak köszönheti - mint maga mondja - az "egyetemes nyelvtudomány"-ban való eligazítást és azt is, hogy H. Pault egy félőven át hallgathatta, W. Wundt "szellemével társaloghatott" és Ch. Bally "kalauzolója mellett" semasiológiai és stilisztikai tanulmányokat folytathatott. Így került baráti viszonyba már középsikolai tanár korában Zlinszky Aladárral. A nyelv élete iránt állandó érdeklődése folytán rendelték később munkatársul a MTA szótári munkálataihoz.

Jóllehet Karácsony Sándort elsősorban nem a nyelv-, hanem a neveléstudomány művelőjeként tartja számon a szakirodalom, mégis figyelemre méltó, hogy mestereinek a nyelvészet terén sem volt kritikátlan követője, hanem különféle rendszerek részeredményeinek összeolvasztásával próbálta a sajátját kialakítani. Wundtól átvette a lelki tények társaslélektani szempontból történő vizsgálatát és azt a meghatározást, mely szerint a mondat egy tagolatlan teljes képzet egymással logikai viszonyban álló részeire bomlása. A nevelő hatás értelmezése szempontjából épp ilyen egységre volt szüksége, amely minduntalan szétbomlik és azonnal viszonyul. Mivel azonban a Wundt-féle mondatot "nagyon csak pszichológiai érezte", összeolvasztotta azt a Paul-féle meghatározással, amely csakugyan nyelvi szempontból nézi a mondatot, csak Karácsony szerint az a baja, hogy kapcsol, nem pedig bont. Mindezek megfontolásával saját mondatmeghatározása így alakult: "A mondat szimbóluma annak, hogy a beszélő lelkében



egy tagolatlan teljes képzet egymással logikai viszonyban álló részeire bomlott és eszköz arra, hogy a hallgató lelkében ugyanaz a folyamat menjen végbe".<sup>11</sup> Ilyen elméleti alapvetés után fordult a valósághoz, amely a társadalomban élő ember számára a következőket jelenti: "Én és te, nevelő és növendék, beszélő és hallgató, egyik ember a másik ember minden egyes vonatkozásukban egyformán: beszélünk... Az, hogy mi beszélünk, az annak a jele, hogy kultúrlények vagyunk. A kultúra örökösei és munkásai. A kultúra közkinos, munkaközösségben lehet részesedni is belőle, munkálni is rajta. Ennek a közösségnek a jele, hogy én meg te beszélünk... ez a kultúra ott él a lelkünkben, ... ösztökél és kényszerít, beszélnünk kell". /uo/ A beszéd tehát kényszer és képesség egyszerre.

Közismert, hogy a nyelv mivoltát illetően a szemléleti és módszertani változások nyomán milyen különböző vélemények élnek egymás mellett, vagy állnak egymással szemben régtől fogva mindmostanáig.<sup>12</sup> Ezek egyikétől sem vitatható el az érdem, hogy a maguk újabb és újabb aspektusaival valamennyien hozzájárultak a helyes megismeréshez; "s mindegyikük tévedett, mikor a maga nézőpontját abszolút magyarázó elvnek látta. Szinte általánosan közös jellemzőjük a jelenségszintről, s azon belül is az alulról való indulás: a hangtól a szó vagy szóelem, majd attól a szerkezet vagy a mondat felé. A feltárásnak ez logikus és járható útja; ám legtöbbször a vizsgált dolog természetével próbált azonosulni".<sup>13</sup> Aligha téved viszont Deme László, mikor a gyorsan változó "izmusok" helyett

a materialista szemléletre épülő, dialektikus módszerrel vizsgálódó, funkcionálisnak nevezett irányzatokat tekinti a nyelvkutatás legtöbb eredményt ígérő formáinak, mégpedig azért, mert ezek "abból indulnak ki, hogy a társadalomban élő emberek beszédtevékenysége a kommunikációnak - ma már alapvetően a gondolatcserének, de korántsem csak annak - az a közvetlen valósága, amely a nyelvnek mint a kollektív tudatban élő eszközrendszernek forrásából és formái között építkezik; de az ennek során létrejövő szöveg maga nem cél, hanem eszköz a gondolati tartalomnak végigformált és mások számára érzékelhető objektivációjára".<sup>14</sup>

Könnyű megállapítani, hogy Karácsony Sándornak fentebb jellemzett nyelvszemlélete, ha nem is ilyen szakszerű és tudományosan tárgyilagos fogalmazásban, hanem szubjektív, olykor kissé rabulisztikus elemekkel is átszőve, lényegében igen közel áll a funkcionális alapfelfogáshoz. Korántsem akarjuk ezzel azt állítani, hogy Karácsony Sándor társas-lélektani alapon készült magyar nyelvtana a maga egészében és részleteiben hibátlan alkotás, csupán alapelvének, koncepciójának modernségére szeretnénk emlékeztetni. Erről vall egyébként Károly Sándor következő megállapítása is: "A nyelv mint társas-lélektani kategóriának az értelmezése, a beszélő és hallgató szempontjának együttes érvényesítése egyre fokozottabb szerepet kap a nyelvészetben világszerte".<sup>15</sup>

Karácsony Sándor nyelvszemléletének elvi alapjával egyetértve sem szegődhetünk azonban az újabb tudományos rendszerezések figyelembevételével nyelvtankönyve teljes egészének apologétájává; nem tekinthetjük azt olyan mintaleckék gyűjtemé-

nyének, amelynek magyarázatait a tanárok illusztrációképpen vinnék magukkal az anyanyelvi órákra. Ez ellen elsősorban maga a szerző tiltakozott még műve közreadása idején /1938/, mikor a lehetségesnél is kevesebb adminisztratív változtatást igényelt a fennálló gyakorlattal szemben. A tankönyvek, a tanterv, az utasítások, a felügyelet és az óraterv megváltoztatása nélkül a szemlélet alapvető megújításával azt szeretne volna elérni: "A nevelő azonban úgy megy nyelvi órára vagy nem-nyelvi órára a jövőben, hogy a nyelvi tényeket a nyelv alaptényéhez viszonyítja, s állandóan tudatosítani igyekszik azt, hogy én és te beszélünk. És közben valóban beszél is növendékével /eddig inkább csak magyarázott neki vagy kikérdezte/. Maga ez a nyelvi élet, amely közben tudatosan is, ez fog nevelő hatást gyakorolni, ez válik a nevelés aktusává".<sup>16</sup>

Talán egyetlen példa is elegendő lesz annak megvilágítására, hogy mit nem akar és mit akar Karácsony Sándor tudatosítani tanítványaiban az új szemléletre épülő nyelvtanítási koncepciójával. "Nem azt tudatosítom - írja -, hogy az igen viszonyyszavak vagy jelek segítségével megadhatom a tempust is, hanem azt tudatosítom, hogy akármiről is beszélek, nem tudok függetlenül, szabadon beszélni róla, hanem csak ahhoz viszonyítva, hogy én beszélek veled /saját kiemelés: S. S./. A tempus tehát nem egyéb, mint a beszéd állítmányához viszonyított igei állítmány, amely mint két állítmány, egymáshoz képest mindig, ezúttal is vagy egyidejűség, vagy nem-egyidejűség /elő- vagy utóidejűség/. Tempus praesens: a mondat állítmánya egyidejű a beszéd állítmányával, t. praeteritum: előidejű, t. futurum: utóidejű hozzáképest.

Ugyanazt mondtuk, mint a nyelvtudomány, de nem az ígéről mondtuk, hanem magáról a nyelvről".<sup>17</sup>

Az ilyen szellemben végzett nyelvtanítás nevelő ereje Karácsony Sándor szerint a "relatio" és az "idő" lényegének mélyebb megértésében rejlik. Az egyetemes lét e jelenségeire tudatosan figyelő egyén biztosabbn értékkel, mint a szűk horizontra korlátozott tekintetű: felismeri, hogy az előtte felbukkanó "részek" nem is igazán "részek", "mert mindenkor az élet egészére utalnak", azt is átlátja, hogy "az így tudatosult nyelvi tények a nyelvnek is mindenkor a nyelv egészét szimbolizáló organikus részei, amelyeket sohasem kell mint elhasznált és immár semmire se jó szemetet elhajtani". /uo/

A nyelvszemléleti alapvetés után érdemes felfigyelni arra is, hogy az anyanyelvi nevelést egységes folyamatnak tekintő Karácsony Sándor szerint hogyan változik a nyelv a növekvő gyerek számára, s ennek figyelembevételével az iskolai gyakorlatban elkövetett hibákat miként lehetne javítani. Lássuk néhány idevonatkozó megállapítását!

A gyerekek iskolai életének rendjén - írja - négyféleképpen más, mint a felnőttek: "előbb gyerek, aztán növő gyerek, majd serdülő, végül adolescens /növendék legény és eladólány/. A nyelv is négyféleképpen más az ő szemében és az ő számára mindaddig, míg meg nem nő, és érett férfi vagy nő nem válik belőle. A nyelv is mint minden szellemi társas megnyilvánulás a gyerekeknek játék, a növő gyerekeknek munka, a serdülőnek törvény, az ifjunak kritika tárgya. Az a nyelv

tehát, amellyel én, a felnőtt viszonyulok hozzá a gyerekeknek valami technika, a növe gyerekeknek eszmény, a serdülőnek érték, az ifjunak világnézet".<sup>18</sup>

E fejlődéseméleti koncepció alapján hibáztatja Karácsony Sándor azt az iskolai gyakorlatot, amely "már a gyermekek körében megértésre tör". Véleménye szerint ugyanis sem a gyermeknek, sem a növe gyermeknek nem kell még a mi nyelvünket értenie. "Hadd játsszék a gyermek a nyelvvel - írja alapelvei tanulságaira építve -, úgy lesz az övé a technikája. Hadd dolgozzék a növe gyermek vele, törekedjék és verejtékezzék, iparkodjék megközelíteni a mi nyelvünkben számára adott eszményt. A serdülő ismerje meg és tisztelje dogmatikusan a sok egyéb közt azt a törvényt is, mely a nyelvben megnyilvánul... Az ifjú... számára legyen a nyelv is, mint az egész lét, megoldásra váró örök titok, nagy kérdőjel, probléma". /uo/

Nem folytatjuk tovább az utópisztikus következtetésbe átsapó gondolatsor idézését, de az eddigiek alapján szeretnénk hangsúlyozni: több olyan kívánság jutott itt már kifejezésre, amelyeket legújabb tanterveink törvényként írnak elő valamennyi iskolatípus nevelői számára.<sup>19</sup> Köztük első helyen említendő követelmény a nyelvtanításnak anyanyelvi képzésről az anyanyelvi nevelés szintjére emelése. Ennek érdekében a teljes iskolai életkorra kiterjedő érvénnyel az az iskola feladata, hogy az ösztönösen elsajátított nyelvtudást a tudatosultság szintjére emelje, figyelembe véve ebben a folyamatban az életkorok sajátosságait az óvodától az érettségig. Az így értelmezett anyanyelvi

műveltség nemcsak a tananyag átrendezését és új témakörökkel bővítését jelenti, hanem a kommunikációs funkciók zavartalan ellátását biztosító képesség kialakítását, s vele párhuzamosan a személyiség sokoldalú fejlesztését. A módszertani megújulás elvei közt említik új tanterveink az anyanyelvi óráknak játékos megoldásokkal derűssé, mozgalmassá tételét, továbbá feladatmegoldással a tanulók önálló ismeretszerző képességének mozgásba hozását.<sup>20</sup>

Talán nem túl merész a következtetésünk: Karácsony Sándor tanácsainak figyelmesebb meghallgatásával valamennyivel meg rövidülhetett volna az eddig vezető út.

### III.

Karácsony Sándor két könyvében foglalkozik részletesebben az irodalmi nevelés kérdéseivel, de ezek egyike sem tekinthető a szó mai értelmében vett szakmetodikai vagy tágabban értelmezett tantárgypedagógiai műnek.<sup>21</sup> A régebben megjelent és címével is közvetlenül erre a témára utaló 91 lapos terjedelmű tanulmány lényegében irodalomelmélet: inkább metodológia, mint metodika. Benne a szerző 60 rövid fejezetben fejtegeti, magyarázza az irodalom mibenlétére, az alkotáslélektani folyamatra, az esztétikai hatás titkára, az irodalmi művek tartalmi és formai sajátosságaira, továbbá az irodalommal való nevelés lehetőségére vonatkozó nézeteit.<sup>22</sup>

Feltesleges szöszaporításhoz vezetne az itt olvasható megállapításoknak a könyvtárnyi terjedelmű, különféle irány-

zatokat képviselő modern szakirodalom eredményeivel való egybevetése. A fejezetelemek futólagos áttekintése is jelzi az egész koncepció misztikába hajló, erősen vitatható allergikus pontjait, de ugyanakkor azt is, hogy igen széles tájékozottságú, a korabeli modern, ma is művelt tudományos irányzat /a szemantika és szemiológia/ eredményeit jól ismerő, azok önálló alkalmazására is képes, eredeti gondolkodású pedagógus művéről van szó; olyan alkotásról, amelyet szerzője gyakorlati felhasználás céljából egyformán ajánl tanyai tanítóknak, gimnáziumi tanároknak, egyetemi hallgatóknak és professzoroknak.<sup>23</sup>

Emeljük ki megfigyelései és tanácsai közül a mai megfontolásra is legajánlatosabbakat; először is az irodalmi nevelésben észlelt két "halálos hibát". Nagyobbik hibának azt kell tekinteni - írja -, hogy "az irodalomra tanítani akarják a növendékeket, nem nevelni. Ebbe a hibába csak az eshetik bele - fűzi tovább a gondolatot -, aki azt hiszi, hogy a növendék egyéni lelkének a tartalmává válhatik az irodalom, holott az társas-lelki viszonyulás/... Irodalmi nevelés csak társas-lelki funkcióként lehetséges. A nevelőnek és növendéknek a relációjából fakadhat irodalmi nevelés úgy, mint ahogy mindenféle nevelés... Az irodalmi nevelésnél azonban a reláció nem nyelvi, hanem művészeti, nem mester és tanítványként viselkednek közben nevelő és növendék, hanem mint költő /vagy tolmács/ és közönsége. A végeredmény nem is megértés, tehát nem bizonyos anyag tudása. Az irodalmi nevelés vagy sikerül, vagy nem sikerül, a végeredmény, akár-

csak magában az irodalomban, itt is: siker, nem pedig megértés"...<sup>24</sup>

"Másik hiba irodalmi nevelés közben, hogy nem-irodalommal történik igen gyakran. Irodalmi nevelés pedig csak irodalommal lehetséges, egyébbel nem... Csak a jelképrendszerré izgult nyelv irodalom, és semmi más nem az. Nem szabad tehát ötször-hatszor szempontot változtatnunk irodalmi elemzés, írók és költők műveinek olvasása közben, hanem elejétől végig a nyelv érdekeljen bennünket, ha irodalmat akarunk kapni".<sup>25</sup>

Tanterveinknek bizonyos ismeretek elsajátítását osztályonként meghatározó követelményrendszere alapján kissé meglepő módon a sorok olvasóját a "tudnivaló" látszólagos háttérbe szorításának itteni "engedélyezése", liberális kezelése.

A meghökkenés helyett pedig inkább arra érdemes figyelni: mennyire megváltozott a mintegy 10 évvel előttihez képest a korszerű irodalmi műveltségmodell. Legújabb nevelési és oktatási terveink szerkezetében ugyanis "méginkább előtérbe kerültek azok az élményi elemek, amelyek a művek szuverén világának tanulmányozása és az összefüggésekben való látás során kiművelik az embert az irodalom és a vele rokon művészetek esztétikumának felismerésére, tudatos, tehát alkotói befogadására. A 60-as évek tantervének "A korszerű irodalomtanítás elvi alapjai" o. fejezetében így fogalmaztunk:

"... A tapasztalat számtalan példáját mutatja annak, hogy a társadalmi élet és a mindennapok gyakorlatában felhasználható irodalmi műveltség nem az irodalomtörténeti ismeretek halmozásától, a művek sokaságának cím szerinti ismeretétől,



írókra, művekre vonatkozó kész értékelések betű szerinti tudásától, stilisztikai, poétikai szabályok, esztétikai tételek nagy mennyiségétől függ. Ezek összessége még lehet az egyén számára holt tőke is, amit az emlékezet - az egyéni adottságoktól függően - több-kevesebb ideig őriz meg oszupán. Ezek a tudattartalmak csak akkor használhatók fel, ha lényegi összefüggéseket rögzítenek, ha esztétikai élményeket idéznek, s ha elsajátításuk kialakította a fiatalokban azt a képességet, hogy szépirodalmi alkotásokat és az irodalommal rokon művészeteket önállóan is megértsék és igényeljék."

E szöveg igazsága ma is vitathatatlan számunkra azzal a megjegyzéssel, hogy eddiginél erőteljesebben hangsúlyozzuk az idézet befejező sorait, az irodalomtanítás anyagának művészi, erkölcsi élménybeli minőségét, valamint azt, hogy - lévén az irodalom művészet - mindenfajta világnézeti konzekvencia, amelynek az irodalom mint tantárgy hordozója, csak akkor lehet az értelem számára meggyőző, ha az esztétikai nevelés igen sokágu hatásrendszerében táruul föl a tanuló előtt".<sup>26</sup>

Nyilvánvaló, milyen meggyőzően támasztja alá ez a szemléletváltkozás Karácsony Sándornak a pozitívista szellemű irodalomtanítás nyomán támadt tiltakozása jogosultságát.

Ifjúságunk könyvnélküli verstudásának hiányosságairól napjainkban gyakran elhangzó panaszt Karácsony Sándor felfogása szerint is nagyon indokoltnak tekinthetjük; ő egyenesen "nagy szerenőstlenségnek" és "a hanyatlás jelének" tekinti azt a maga korában is tapasztalt jelenséget, hogy

közéletünkben kevés az irodalmi tolmács. "Magyarszakos tanáraink között sem akad elég - írja kissé méltatlankodva -, hát még a többi akadémiai képezésű nadrágos ember és korunk szebb lelkű asszonyai között".<sup>27</sup> Igen meggondolkodtató a sivár valóságból levont következtetése is: "Ez a nagy meddőség vagy pangás - meggyőződése szerint - stílustalanságra mutat. Idézni csak stílust lehet - folytatja gondolatmenetét -, fogalmazásra csak stílus kényszerít. Az is valóságos nemzeti csapás, ha keveset idézünk, mert ennek az az egyenes következménye, hogy nagyon könnyen martalékvá válunk közhelyeknek. Be lehet bennünket csapni frázisokkal... De ezerszerre súlyosabb szövődménye a kórnak, hogy bennünket sem kötelez új fogalmazásokra semmi sem... Ám, ha nem kötelező a minduntalan való újrafogalmazás ... züllésnek indul a művészet után a tudomány. Egész szellemi életünk eresztékei meglazulnak" /uo/.

Még egy figyelemre méltó gondolat ebből a végül is transzcendens következtetésekbe átcsapó tanulmányból: a mondatnál nagyobb nyelvi egységek elemzésének jelentőségére utaló megjegyzés. Szinte meglepő, hogy ennek a nálunk csak nemrég - főként Deme László munkássága nyomán terjedő - törekvésnek Karácsony Sándor már évtizedekkel ezelőtt milyen fontosságot tulajdonított az anyanyelvi és irodalmi nevelés szempontjából egyaránt. "Nem tartjuk helyesnek - írja -, hogy nyelvi nevelésünk meg szokott állni a ponttól pontig, vagy ponttal egyenlő értékű egyéb írásjelig terjedő beszédbeli szakaszok elemzésénél, s nem elemezteti a bekezdéseket, fejezeteket, részeket, köteteket, a dolgozat vagy mű egészének

egységéig éppen olyan pontosan és szigorúan, mint ahogy az egyes mondatokat szokás... Ne osodálkozzunk, ha semmit sem találunk ott, ahova nem tettünk semmit: sem foglalmazni, sem előadni nem tudunk, legkevésbé beszámolni olvasmányaink, vagy hallott-látott élményeink tartalmáról. Ezen a téren dresszura folyik, nem nevelés. Nem kívánhatok senkitől értelmes emberi beszédet, akit megelőzőleg nem tettem olyan alaposan figyelmessé mások értelmes emberi beszédére, hogy jogosan remélhetek tőle e tekintetben némi eredményt".<sup>28</sup>

E módszer alkalmazásának eredményességét több példa, köztük is legjobban Ady: Emlékezés egy nyár-éjszakára o. költeményének elemzése világítja meg /uo. 58-59. 1./.

#### IV.

Karácsony Sándor nevelési rendszerében, bár az elméletinél jóval szűkebb keretek közé szorítva, találhatunk néhány figyelemre méltó didaktikai útmutatást is. Pályája kezdetén kiadott kis könyvecskéjével tanítványai iskolai munkáját kívánta megkönnyíteni, s ugyanakkor elmélyíteni.<sup>29</sup> Azoknak szánta - mint írja -, "akik nincsenek megelégedve önmagukkal. Elsősorban tanulmányaikkal rendkívül elégedetlenek. Lelkükbe azonban valami halvány kétség lopózott affelől, hogy ez rendjén való dolog. Egyidejűleg vágy ébredt bennük, hogy végét vessék nem szeretem életformájuknak. És reménység is él bennük, hogy ez sikerül mindenkinek, aki komolyan, szíve szerint akarja" <sup>30</sup> ... A vallásos tendenciák mellőzésével

a mű laicizálható s ennél fogva mutatis mutandis ma is hasznosítható megállapításait érdemes röviden föleleveníteni; legelőször is azt, hogy a módszert nem szabad mindenki számára egyszersmindenkorra kötelező szokások és eljárásmódok olyan rendszerének tekinteni, amelyet "utánozni szeretnének azok, akiknek mindez nem belülről jön".<sup>31</sup> A tiltakozásnak az a magyarázata, hogy Karácsony Sándor tanítványát nem mesterét szolgálva utánzó, hanem a maga világát önállóan alakító, szabad emberként szeretné látni. Ugyanígyen megfontolásból nem ad "receptet" a könyvnélküli tanulás módjaira sem. Véleménye szerint a különféle típusok /motorikus, auditív, vizuális/ és életkorok szerint gyakran változhat ennek a formája. A mnemotechnikát mint tanulási módszert azért hibáztatja, mert a kapcsolat, melyet az eredeti helyett ajánlanak, természetellenes. Legjobb védekezés ellene, ha a tanuló benne él tanulmányai világában.

"A dolgozatírás titkának" megfejtésére viszont ilyen tanácsokat kap a tanuló: 1. Ne tanulj fogalmazni mástól, csak szív megadba a nagy magyar írástudók művészetét. Ne utánozd őket, hanem tedd magadévá őket. 2. Tanulj sokat, hogy gazdag kincstár legyen a lelked, hogy mindig legyen mondanivalód. 3. Tanulj meg adni; hasson benned az odaadás, a széttékozlás, a tanítás, a közlés vágya.

"Az olvasás művészetének" elsajátítása, az olvasóvá nevelés érdekében azzal az indoklással nem ad jegyzéket, mert szerinte nem indexre van szükség, hanem ízlésre:  
"Arra meg nagyon könnyen szert tehetsz -írja -, ha minden

kritikán fölül álló klasszikus író társakkal társalkodol, a magad korának komoly kritikáját tudomásul veszed, közben a lelked egyre gazdagodik, s magad is naponkint biztosabban állasz és jársz már a magad lábán".<sup>32</sup> Ilyen tevékenységre azonban csak az a diák alkalmas, aki "nagyon, állandóan és mindenre kíváncsi. "... Az igazán kíváncsi ember végére jár annak, amit tudni akar és nem engedi magát a rendes kerékvágásból kizavartatni... "százszorosán jaj az olyan diákéletnek, ahol nem a diák kérdez és nem a tanár felel a kérdésekre!... Gimnazistának, általában középiskolásnak csak az való, akit a dolgok hátamögé érdekel, a formák és a történetek lelke, mozgató ereje, törvényei: szelleme".<sup>33</sup>

Az erre való képesség kialakításának, s vele kapcsolatban a szabad emberré válásnak azonban előfeltételei vannak. Közéjük tartozik mindenekelőtt a becsületes kételkedés, továbbá az oki viszony keresése. Ezért tanácsolja Kardosony Sándor gimnazista tanítványának, hogy gyűjtsön adatokat, próbálkozzon, kísérletezzon, a problémákat jegyezze fel, az eredményekről készítsen táblázatot, kimutatást, naplójegyzeteket. A középiskola két felső osztályában kellene begyakorolni az önállóság, az alkotás művészetét. Ezért fontosak ebben a korban a házi dolgozatok, a házi olvasmányok, a folyóirat-olvasás, az önképzőkör és a többi egyesületek. Ilyen életforma nyomán megváltozik a tanulónak a törvényhez való viszonya is: "A törvény ereje - írja - mindaddig tart, amíg szükség van rá. A kötelező olvasmányok kényszerítő ereje megszűnt azzal a fiúval vagy lánnyal, akinek nincs szüksége

olvasási parancsra, úgyis olvas".<sup>34</sup> Az elavultnak vélt kötelező olvasmányoktól való idegenkedés leküzdésének is az olvasást ajánlja ellenszerül. Végül széleskörű elméleti és gyakorlati példákön mutatja be, hogy az értelmes tanuló hogyan viszonyította irodalmi ismereteit önállóan a valósághoz.

Alapvető hibák okozzák, hogy a középiskolai tanulók még nagyon messze állnak ettől a szellemi fejlettségi foktól, az igényes tanulás iránt érzett felelősségtudattól. Erről szerzett közvetlen tapasztalatai alapján írja: "Erős a gyanum, hogy legtöbb diák munkája azért feneklik meg, marad abba, sekélyesedik el, megy poosékba, mert helytelen a tanulásának az indítóoka, méltatlan a célkitűzése és elégtelen a munkaterve... Rattenetes elgondolni is, milyen silány és sivár a középiskolás diák tanulásának elvi alapvetése".<sup>35</sup> A szellemi kíváncsiság diktálta tudásvágy helyett legtöbbször a kényszer, a szülőknek szánt örömszerzés vágya, a hiúság, a versenyben való lemaradásból eredő félelem, az önmegnyugtatás, a bizonyítványszerzés vagy a diplomával szerezhető karrier a legerősebben motiváló tényező.

A helytelen hozzáállásból erednek a módszerek hibái: a nem tudatos, a gépies, a pillanat számára szóló, s ennél fogva összefüggések feltárása helyett széttöredezett tudáshoz vezető tanulási formák. Ezeknek viszont erkölosileg züllesztő, kedélyromboló, sőt testet-lelket elnyomorító következményei lehetnek. "Aki nyolo éven keresztül - írja - hamis életre trenírozott, hazug, nyomorék, világosság elől

ösztönösen bujkáló életre, abból nem csinál az érettségi egy csapásra szabad embert. A szabadságot is gyakorolni kell. Azért olyan sok a gerinctelen, élni nem tudó, alkotó munkára képtelen ember a felnőttek világában, azért vágyik mindenki hívatalba, a "kicsi, biztos" kenyér után, futva a felelősség elől és a rejtelmes hatalom kifogyhatatlan olajos korsaja után sóvárogva. Azért olyan nagy úr a protekció, azért emlegetik annyit a panamát, és azért várják minden lépten-nyomon föled a borraivalót".<sup>36</sup>

E fonákságok, sőt végeredményben egyéni és társadalmi tragédiák elkerülése érdekében az életre való felkészülést, a tantárgyak világába való beleélést ajánlja az öntudatos diáknak; a konkrét segítség érdekében fölvázolja azt a folyamatot is, hogy elgondolása szerint ilyen módon változók a tanulási metódus a középiskola nyolc osztálya alatt: I-II-III. osztályban /esetleg a III. osztály második felében már nem, de lehet, hogy még a IV. osztály első felében is: ez meglehetősen egyéni dolog/ az a jó diák, aki legtöbb adatot, idézetet, eljárásmodot összegyűjtött és begyűszedett.

IV-V-VI. osztályban /esetleg a VI. osztály második felében már nem, de lehet, hogy még a VII. osztály első felében is/ a jó diák "a tagadás ősi szellemévé válik", próbálkozik, kísérletezik, kutató, kételkedik, boncol, összehasonlít, elemez, nyugtalan, mindennek utánajár, edzi, gyakorolja az erejét, mindent elkövet, hogy hasznavehető ember váljék belőle, mire annak az ideje eljő.

VII-VIII. osztályban a nagy élettagadóból ismét vidám, derült, fölényes életigenlő lesz. Kilép a magányból, társadalmi lény válik belőle, szociális érzése támad; szolgálni, segíteni akar és most már megpróbálja az önálló alkotó munkát is. Gyermekkorában gópiosen ismételte, amit megtanítottak neki, kamaszkorában maga is utánacsinálta, amit másoktól látott, most ifjúkorában új területen, maga szájaíze szerint alkalmazza, sőt módosítja tudását.<sup>37</sup>

Ha a vallási keretből kiemeljük és a mai, hivatalosan előírt módszertani előrehaladás szempontjából nézzük, azt találjuk, hogy Karácsony Sándor épp egy fél évszázaddal ezelőtt pontosan megjelölte a követendő irányt következő kijelentésével: "Én a tanár nem ex cathedra, csallhatatlan üdvszerző papja vagyok a diákoknak, hanem munkatársa, ők nem laikusok, hanem királyi papság, s én nem prelegálok s különösen nem enunciólok nekik, hanem hozzásegítem őket eredményes munkaközösség kialakításához".<sup>38</sup>

## V.

A Karácsony Sándor pedagógiájából ma is méltánylásra érdemes tanulságok közül az addigiek kiegészítésére és lezárására Mátrai jogosan bíráló visszaemlékezéséből emeljük ki a következő megállapítást: "Ebben a műhelyben /ti. a Karácsony Sándoréban: S. S./ nagyfokú kulturális igényességet lehetett tanulni; a szűkebb tananyagot és a szürke



ismeretközlés módszerén túl szélesebb távlatokat találhatott a fogékonyabb diák az emberi műveltség tájaira, bekapcsolódhatott abba, amit általában európai kultúrának hívnak".<sup>39</sup> Tapasztalataink szerint nem elég indokoltak az aggodalmak, amelyek ezzel kapcsolatban Mátrait eltöltik: a gyengébb képességű tanulóknál a kisebbségi érzésének kialakítása vagy az osztályközösség összekovácsolódása folytán az egyéb közösségekből /pl. a családból/ való kiszakadás veszélye.

Hangsúlyozva, hogy az irracionalista filozófiai irányzatok minden ágától elhatároljuk magunkat, Mátrai Lászlóval ellentétben ki kell jelentenünk: az érzelmi nevelést, a nemes eszmék s általában a műveltség problémái iránti szenvedélykeltés szándékát a nevelői ambíció nem negatív, hanem igen pozitív tulajdonságának tartjuk. Karácsony Sándornak a szenvedélykeltő képességéről többek közt a szóbanforgó cikkből egyik gyenge tanuló első osztályos kis gimnazista következő kívánságának idézése tanúskodik: "Máma is játszunk nyelvtant, tanár úr!" /uo/

A híres budapesti gimnáziumi osztály történetét meg elevenítő regény<sup>40</sup> számos példáján láthatjuk, mily fáradhatatlan volt ez a tanár a diákkörömök kieszelésében /kivándulások szervezése, tanítási órákon való részvétel az első világháború alatti kényszerszünetek idején/ s mennyi bizonyosságát adta az önmaga tékozlására való hajlandóságnak. Erről pedig az íróból átmenetileg pedagógussá lett Németh László így nyilatkozott: "De a tanári pályában épp ez a gyönyörű: ez a pazarlás. Ez a legönzettelenebb pálya a világon: mert az, hogy egy tanár mit csinál, hány mikronnyival

emelte meg nemzete műveltségét, ellenőrizni nem lehet. Míg a művész mindig egy nagy perselybe, a halhatatlanságába teszi bele a filléreket, hogy aztán az idő egyszer összehőssze- törje és szétguruljon az egész. A tanár, ha igazán tanár, állandóan ajándékozza magát. És ez az ajándékozás a gyönyörű ebben a pályában!"<sup>41</sup>

Pedagógusképző intézeteink munkatervében évenként ismét- lődő feladatként szerepel a hivatástudat fokozásának állandó szorgalmazása. Karácsony Sándor életének és egyéniségének ez a magasan lobogó, napjainkban oly gyakran hiányolt "furor pedagogicus" lehet a követésre leginkább méltó tulajdonsága. Nagy pedagógiai hatásának láttán egyik marxista bírálója joggal zárta tanulmányát ezzel a mai igényt is sejtető kér- déssel: "Talán - túl a világnézeti ellentéteken - tanulhatunk tőle mi kommunisták is. Kérdezzük hát meg önmagunktól, ahol mi tanítunk, kommunista-e ott az iskola?"<sup>42</sup>

### Irodalom

Szathmáry Lajos, Négy nagy nevelőm arcképéhez /Szilágyi Sándor, Gombos Ferenc, Megyeresi Béla, Karácsony Sándor/. Confessio, 1. 1978. 77-85. - Mátrai László, Reformpedagógia - alulnézetben. Kortárs, 1979. 3. 409-416.

Kerékyártó Elemér, A "népies-karácsonyista" társadalomfelfogá- sáról. Társadalmi Szemle, 1955. 2-3. 117.

Katona Imréné, Karácsony Sándor pedagógiájának néhány kérdése- ről. Dr. Felkai László /szerk./: Magyar neveléstörténeti tanulmányok. Budapest, 1959. 205-247.

Lendvai Ferenc, Protestantizmus és "magyarság" Karácsony Sándor pedagógiájában. Világosság, 1976. 8-9. 556-561.

Benkő Loránd, Anyanyelvi oktatásunk korszerűsítéséért.  
Magyar Nyelv, 1979. 1. 8-9.

Jáki László, A pedagógiai kutatások eredményeinek hasznosítása.  
Népszabadság, 1979. július 1. 6.

Vö. Magyartanítás, 1976. 1. 8-12., Köznevelés, 1977. január 7.  
10-11., Látóhatár, 1977. szeptember. 97-129., Az MSZMP KB  
tudománypolitikai irányelveinek végrehajtása és további fel-  
adatok 1969-1977. Budapest, 1978.

Karácsony Sándor, A magyarok kincse. Budapest, 1944. 174.

I.m. 175.

Karácsony Sándor, Magyar nyelvtan társaslélektani alapon.  
Budapest, 1938. XVI. /Továbbiakban: MNyt/

I. m. XXXI.

Deme László, A nyelvészeti kutatómunka szemléleti és módszer-  
tani kérdéseiről. Szegedi Bölcsészmuhely 77. 11-28.

Deme, I. m. 18.

Uo. 25-26.

Károly Sándor, Általános és magyar jelentéstan. Budapest, 1970.  
33.

MNyt, XXVIII.

I. m. XXIX.

Karácsony Sándor, A magyarok kincse. Budapest, 1944. 17.

Vö. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Magyar nyelv  
és irodalom, OM, 1978. 5-6. A gimnáziumi nevelés és oktatás  
terve. OM, 1978. 37-39. - A szakközépiskolai nevelés és oktatás  
terve. OM, 1978. 5-6.

Vö. Magyartanítás, 1976. 1. 1-6.

Karácsony Sándor, Az irodalmi nevelés. Budapest, 1941. /Exodus/  
Karácsony Sándor, A magyarok kincse. Budapest, 1944. /Exodus/

1. Irodalom, 2. Hatás és egyezés, 3. Költő és közönség, 4. Jel-  
kép, 5. Egyetemes jelentés, 6. Irodalmi nevelés, 7. A költő  
törekvése kifejezésre, 8. A költő izgalma, a konvencionális  
jel és a közönség dilemmája, 9. Siker, 10. Stílus, 11. Irodalom,  
a társas lélek érzelmi funkciója, 12. Irodalmi nevelés, szintén  
a társas lélek érzelmi funkciója, 13. Irodalomra csak irodalom-  
mal nevelhetni, 14. Stílustalanság, 15. A stílustalanság:

hazugság, 16. Tudós és költő, nyegle és fűzfapoéta, amatőr és dilettáns, 17. Hang és hangok egymásutánja, 18. Orgánum és beszédmodor, 19. Leírt irodalom és előbeszéd, 20. Eufónia, ritmus, rím, 21. Mámor és kötöttség, 22. Az író testi mivolta és valóságos környezete, 23. Társaslélektani és társaslogikai meggondolások, 24. Példák a magyar ritmus történetéből, 25. Példák a magyar rím történetéből, 26. Példák a magyar költők testi mivolta felől, 27. Példák a magyar költők környezetét illetően, 28. A magyar irodalom motorikus és auditív is, nemcsak vizuális, 29. Szótest és jelentés. Intuíció és felfogás, 30. Nyelvmisztika /ősjelentés/ és jelentésváltozás /új jelentés/, 31. Ihlet és képzelet, 32. Oeuvre. Tudományos terminológia és költői írásmódor. Tudományos világkép és a költő belső világa, 33. Mondat, fogalom és viszony. Mellé és alárendelés. Alany és állítmány, 34. Cím és tartalom. Tétel és kifejtés, 35. Megérzékítés és megelevenítés. Hős és sorsa /vagy végzete/, 36. Tudós tételci, feltevései, fikciói kifejtése, bizonyítása. Objektumai leírása, helyzetei vázolása, folyamatai előadása, imperatívusai végrehajtási utasítása, 37. Költő alakjai, tájai, enteriőrjei, érzelmei. Meséi/cselekményei festése, hangulata, elmondása, 38. Gondolatlánc, következtéssorozat. Meghatározások, felosztások, leírások, 39. Érdekes szintagmaszövés: érzelmi velejáró: mesélőkedv. Erős jelző: jelentésárnyalat: díszítőkedv, 40. Szakszerűség és exaktság. Műfaj és műforma, 41. Parataxis és hypotaxis, indukció és dedukció, konstrukció és deskripció. Cazdagodás és ökonómia, bonyodalom és epizód, kompozíció és jellemzés, 42. Magyar észjárás a kompozícióban és jellemzésben, 43. Társaslogikai viszony és társaslogikai fogalom a mondat mélyén, 44. Probléma és tényvázlat. Figura és trópus, 45. Motívum és téma. Ember és szerep. Filozófia és spekuláció. Típus és stereotyp fordulat. Élet és halál. Az ember és az élet. Én és te, 46. Vázlatszerűen következik, ami még hátra van, 47. Viszonyítások a beszéd és ténye és tárgya között, 48. Personae. Napló, levél, folyó beszéd. Szubjektív, patétikus, szabados stílus, L'art pour l'art, tendencia, tárgyilagosság, egyéniség, kor szelleme, mű tárgyának kimerítése /Atértékelés, propaganda, konzum irodalom/, 49. Tempora. Elbeszélés, rábeszélés, megbeszélés. Történetírás, szónoklat, értekezés. Archaizálás, jellegzetesség, prófécia. Történetírás, társadalmi regény, utópia. Lírai szerep, genre, jóslat. Konzervatív, modern, radikális, reakciós, divatos, destruktív, 50. Modi. Elbeszélő nyugalom, indulatok kiáltozás, kérdve-kifejtő káté. Gyónás-szerű, bizonyágtevő, analitikus /hamis vallomás, kongó szavakat, psychopatológia/, krónika vagy fotografia, oráció, esszé; epika, líra, 51. Modi II. Coniunctivus. Ervelés, cáfolat, hipotetikus formák. Vázlatosság. Karikatúra /stílpárodia/, szatíra, ironia, gúny, humor. Ejetigenlés, élettágadás, reletívizmus /cinizmus, bohémság/, 52. Aequivalen jel. Invenció, izgalom, élmény. Kíváncsiság és révület, 53. Szó- és mondatrend /diszpozíció/. Inverzió, ellipszis, tautológia. Belső rend: alkat /idom/. Utánérzés, lelkesültség, szolidaritás. Népszerűsítés, utánköltés, költői iskola. Irodalmi tudat és

irodalmi ízlés, 54. Egyetemesség, telítettség, kontinuitás, szabályosság és a szimbolum; izgat és gyönyörködtet: szép, 55. A jel: az ember az universumban sub specie aeternitatis létező. Csak az egyetemes jelentés; a szép: az igaz. Az igaz jelrendszere és a szép jelrendszere: az irodalom, 56. Jel és jelkép társaspszichológiai és társaslogikai értelemben egyformán: transcendensek, 57. Van-e a magyar irodalomnak társaspszichológiai /formai/ lehetősége mellett társaslogikai /tartalmi/ lehetősége?, 58. A magyar irodalom az egzisztenciát egyszerre érzi problematikusnak és mégis szükségszerűnek, talányosnak és természetesnek, 59. A magyar irodalomból fakadó irodalomszemléletnek is ilyennek kell lenni: organikus egység, reláció elve és valóságban gyökerezett összemlélet jellemezzék, 60. Befejezés.

I. m. Előszó.

I. m. 24.

I. m. 25.

Magyartanítás, 1976. 1. 7-8.

A magyarok kinose. 25.

Az irodalmi nevelés. 55.

A tanulás mesterfogásai. Budapest, 1929. /A Református Diák/. Szerk. Karácsony Sándor.

I. m. 13.

I. m. 209.

I. m. 197-198.

I. m. 150-157.

I. m. 100.

I. m. 52.

I. m. 66.

V8. i. m. 107-108.

I. m. 215.

Mátrai, i. i. 415.

A oszcai front /Egy tanár és egy osztály története/. Bp., Az Erő kiadása.

Megmentett gondolatok. Budapest, 1975. 583.

Lendvai Ferenc, i. m. 561.

Шандор Шипка

Некоторые проблемы воспитания культуры речи в педагогической системе Шандора Карачоня

В этой публикации автор выделяет из педагогической системы Шандора Карачоня мыли и дидактические директивы, близкие к результатам новейших научных исследований, которые можно использовать - критически переоценивая их - для настоящего воспитания культуры речи. Автор считает дискуссию об иррациональных принципах этой педагогической системы правильной и достойной продолжения. С другой стороны он считает правильным и обоснованным стремление Шандора Карачоня к тому, чтобы центральное место в педагогической системе занимало воспитание культуры речи, основанное на функциональной лингвистике. По мнению Шандора Карачоня главная задача воспитания культуры речи состоит не в том, чтобы обучать большому количеству историко-литературных данных и фактов, а в том, чтобы развивать литературный вкус и пристрастить учеников к чтению. Полезны и те советы, которые Шандор Карачонь дает ученикам с целью успешного освоения материала. Главной заслугой педагогики Шандора Карачоня автор статьи считает ту страсть и готовность к жертве, с которой Шандор Карачонь стремился пробудить интерес учеников к образованию и культуре. Воспитатели наших дней могли бы позаимствовать у него именно это сознание своего призвания.

Sándor Sipka

Einige Probleme der muttersprachlichen und literarischen Erziehung in dem pädagogischen System von Sándor Karácsony

In dieser Abhandlung wählt der Verfasser die Gedanken und Anweisungen aus dem pädagogischen System von Sándor Karácsony heraus, die den Ergebnissen der neuesten wissenschaftlichen Forschungen nahe stehen und die man in unserer muttersprachlich-literarischen Erziehung kritisch emgearbeitet auch heute anwenden kann. Er hält die weitere Diskussion über die irrationalen Grundsätze und die Bewertung dieses pädagogischen Systems berechtigt. Doch findet er die Bestrebung von Karácsony richtig insofern dieser die funktionelle Sprachanschauung in den Mittelpunkt der muttersprachlichen Erziehung stellt. In der literarischen Erziehung sollte die Zielsetzung keineswegs das Anlernen von vielen literaturgeschichtlichen Angaben und Daten sein, sondern die Entwicklung des literarischen Geschmacks und Steigerung der Lesenslust. Auch seine Ratschläge für die Schüler über die erfolgreichen Methoden im Selbststudium sind sehr nützlich. Das höchste Verdienst der Pädagogik von Sándor Karácsony - nach der Meinung des Verfassers der Abhandlung - ist die Leidenschaft und die Opferbereitschaft mit der er das Interesse seiner Schüler für die Kultur erwecken versuchte. Die Pädagogen unserer Zeit sollten es von ihm lernen.

A KOMMUNIKATÍV KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE AZ ANGOL NYELV  
TANÍTÁSÁBAN

Sipka Sándorné

Az utóbbi években az idegen nyelvek oktatásáról folyó szakmai viták központi kérdése a kommunikatív készségek fejlesztése. A nálunk 1978-ban kiadott gimnáziumi nevelési és oktatási terv is ezt tűzi ki fő feladatul. Mind a négy gimnáziumi évfolyam munkájában fontos szerepet játszik a beszédértés és a beszédképesség fejlesztése, de az oktatási program tervezésénél fontos szempont, hogy - különösen kezdő fokon - egyenlő mértékben fejlesszük mind a négy nyelvi készséget: a hallást, a beszédet, az olvasást és az írást. Magasabb szinten a tanulás óéja módosíthatja egyik vagy másik készség túlsúlyát, de arra kell törekednünk, hogy az osztályban végzett nyelvtani és beszédgyakorlatok kezdettől fogva a kommunikatív készségek fejlődését szolgálják.

A nyelvoktatási célok ma már messze meghaladták az audio-lingvális módszer által felállított követelményeket. Tudjuk, hogy a kommunikáció tartalmat hordozó közlésfolyamat, és ez több mint nyelvileg helyes válaszokból álló "orális produkció". Felmerül azonban a kérdés, a jelenlegi körülmények között milyen eredményeket várhatunk a kommunikatív nyelvoktatástól, hogyan kezdjünk hozzá a kommunikatív

kompetencia kialakításához a szókincsminimum és nyelvtani minimum szintjén álló csoportjainknál?

A kommunikatív készségek fejlesztésével kapcsolatos elgondolásainkat a következő témakörök szerint csoportosíthatjuk:

- 1/ A kommunikáció szerepe a jelenlegi oktatásban.
- 2/ Az audió-lingvális módszer és a kommunikáció.
- 3/ A kommunikatív kompetencia kialakítása az idegen nyelvi órán.
- 4/ A tanár és a tanulók kollektív munkája a kommunikáció során.

## I.

Mindannyian ismerünk olyan tanulót, aki az osztályban a szóbeli és írásbeli feladatokat kitűnően elvégzi, de nem tud idegen nyelven társalogni, nem tudja gondolatait szabadon megfogalmazni. Ez az ellentmondás annál szembetűnőbb, mert a tanterv a nyelvtanítás fő feladatául a beszédképesség fejlesztését és a beszélt nyelv alapjainak elsajátítását jelöli meg. Erre az elvre épül a tanítás programja, a tanmenet, s ezt a célt kívánja szolgálni a tanítási órán minden főbb tevékenység.

Az új tananyagot az órán tanszalagok segítségével dolgozzák fel, hogy az anyanyelvi bemondó beszédjén keresztül érzékelhessék a tanulók a helyes kiejtést, a természetes



beszédtempót; ismétléssel, utánzással, nyelvtani gyakorlással próbálnak a nyelvtanárok jártasságokat, készségeket kialakítani. Az eredmény mégsem kielégítő, a tanteremből kilépve a tanulók nem értik meg az angol beszédet.

A hiányosságok okait kutatva mindenekelőtt azt említhetjük meg, hogy a tanárukon kívül mist nem hallanak angolul beszélni a tanulók, kénytelenek hozzászokni az ő kiejtéséhez. A tanár beszédje az osztályban lelassul, tagolt lesz, és kiejtése gondos, szókinése közérthető, eközben a tanulók szerepe passzív, feladatuk a megfigyelés és a beszéd megértése.

A nyelvtani gyakorlás alkalmával már a tanulók is résztvevői a beszédtevékenységnek, ismétlik a modellt, sokszor a tanár után. Ha a tanár ez alkalommal is precízen, tagoltan beszél, akkor a tanulók mindig egyfajta angol beszédet hallanak, csak a tanár közléseit értik meg, csak az általa és tanuló társak által feltett kérdésekre tudnak válaszolni.

Az okok között említhetjük azt is, hogy még elég sokszor szerepel az idegen nyelvi órákon az anyanyelv, a nyelvtani és egyéb fogalmak magyarázatánál. Kevés a beszédlehetőség, az egyszerű gyakorlatokkal nem jutnak el arra a szintre, hogy megértsék, amit nekik mondanak.

A tantermi nyelv, a "classroom dialect" nem ismeri a mindennapi beszélt nyelvre oly jellemző összevonásokat /you're, they've/, a tanulók a hangokat tisztán, pontosan ejtik; ez a nyelv közelebb áll az írott nyelvhez /formal

speech/. Otthon, a munkában, a barátok között, a mindennapi életben azonban a beszélt nyelvre /informal speech/ van szükségünk, ennek az elemeit, szerkezeteit kell az órákon gyakorolnunk. Tankönyveinkben már itt-ott jelennek meg olyan szövegek és gyakorlatok, amelyek ilyen célokra felhasználhatók, alkalmasak különféle műveletek végzésére, az anyag életszerűbb feldolgozására. Az alapfokú beszéd-szituációk az ismeretek alkalmazására ösztönöznek, de középfokon bizonytalanság mutatkozik; nem tudjuk, helyes-e, amit csinálunk, sokszor hiányoznak a gyakorlást szolgáló hasznos szövegek is. A tananyag két egymástól különböző részre oszlik: nyelvre és irodalomra, illetve művelődési anyagra. A nyelvtani gyakorlásra szánt drillnek kevés az intellektuális tartalma; általában egyszerűek, igénytelenek. A művelődési anyag absztrakt szókincese pedig nem sok lehetőséget nyújt a beszélt nyelv gyakorlására. A kétféle anyag kétféle feldolgozást kíván, de egyik sem segíti a tanulót abban, hogy megtalálja egy-egy adott szituációban a körülményeknek megfelelő helyes nyelvi formákat. Keresnünk kell tehát azokat a módokat, amelyek megkönnyítenék a nyelv tantermen kívüli használatát.

## II.

A grammatizáló-fordító módszer nem vezetett a beszéd-készség kialakulásához. Az audió-lingvális módszer már óélul tűzte ki a hallás utáni megértést és a beszéd-készség fejlesztését, mindkettő a kommunikáció alapvető feltétele.

Különösen a nyelvi laboratóriumok elterjedése idején alkalmazták széles körben ezt az idegen nyelvek oktatásában. Előnyei mellett ma már hiányosságait is ismerjük éppúgy, mint a grammatizáló-fordító módszeréét. Középpontjában, mint az elnevezés is mutatja, a "hearing-speaking", a hallás és beszéd áll, ezek mellett azonban az olvasás, írás, kultúra, szokások is mind fontos tényezők az oktatásnak. Ahhoz, hogy beszélgetni tudjunk, megközelítőleg el kell sajátítanunk a nyelv grammatikai rendszerét, annak fonetikai, morfológiai és mondattani alapelemeit. A nyelvi strukturák gyakorlása azonban csak akkor tölti be feladatát, ha azokat különböző beszédhelyzetben való alkalmazás követi. A tanítók mindig érezték ennek szükségességét, ezért kiegészítő gyakorlatokkal, játékokkal, kérdésekkel próbálták a szabadbeszélgetést /free conversation/ előkészíteni. Oráik nagyobb részét mégis a nyelvtani gyakorlás töltötte ki, - megálltak ezen a szinten, s nem jutottak el a tanult ismeretek önálló alkalmazásáig. Az orális gyakorlásra alkalmas modelleket is főként a tankönyv szolgáltatja; az itt található dialógusok viszont sokszor olyan mondatokból állnak, amelyek a valóságos mindennapi életben soha nem hangzanak el, ill. nem így hangzanak. A tanteremben gyakorolt "meta-nyelv" nem vezet a beszélt nyelv megértéséhez. Ezen a problémán sem a nyelvi labor, sem a programozott oktatás nem tudott segíteni.

Az audio-lingvális módszer néhány szigorú kritikusa a drillek teljes felszámolását javasolja, mi viszont úgy

gondoljuk, mérsékeltebb felfogás alapján, hogy meg kellene tartanunk ennek a módszernek a technikájából is mindazt, ami céljaink megvalósítását előmozdítja. Fontos azonban, hogy összekapcsoljuk a nyelvtani gyakorlás fázisainak drilljeit a kommunikációt előkészítő gyakorlatokkal. Így juthatunk el a szövegtől a beszédig, a drillektől, a gyakorlástól a nyelv használatáig /From text-to speech, from drill-to use/.

Kérdés, hogy az óra mely fázisában célszerű bevezetni a kommunikációt segítő gyakorlatokat. A nyelvi készségek /lingvisztikai kompetencia/ kialakítása fonetikai, szemantikai, mondattani ismeretek megszerzése gyakorlás útján történik, és nyelvi szokások kifejlődéséhez vezet. Kezdetől fogva figyelemmel kísérjük tehát:

- 1/ fonetikai gyakorlás útján a hangok képzését, a köztük lévő különbséget, pl. The ship is here    The sheep is here;
- 2/ a szemantika rendszerében azonos strukturák különböző jelentését;    The boy is here    The girl is here
- 3/ a mondatok gyakorlása közben a két nyelv közötti kontrasztív jelenségeket:

Mary is a pupil.                    Mary tanuló.

Az anyag feldolgozása a tanítási órán a következő típusú gyakorlatok segítségével végezhető:

M/manipulative/ 1: teljesen manipulatív,

M/manipulative/ 2: főként manipulatív,

C/ommunicative/1: főként kommunikatív,

C/ommunicative/2: teljesen kommunikatív.

M1 fázis, Az első fázisban formális gyakorlás folyik /modell ismétlése, fonetikai gyakorlat stb/, de ezekben a gyakorlatokban is szerepelhet olyan tartalmi elem, amely előfordul a C1 fázis kommunikatív gyakorlataiban.

P1. A tanítási óra anyaga a sport. Nyelvtani anyag a Past tense. Az M1 fázis mondataiba beépíthető a feldolgozandó szóanyag egy része.

Az M2 fázisban folytathatjuk a szóanyag közlését, de itt kontrasztív gyakorlatok keretében /contrastive drill/.

A Present tense everyday, often, sometimes kifejezéseket tartalmazó mondatait állítjuk szembe a last és yesterday használatával.

A C1 fázisban kérdés-felelet formájában feldolgozzuk az M1-M2 szóanyagát. Kezdetben a kérdéseket "do"-val és "be"-vel tesszük fel, később "what, where, when, how és why? kérdőszókkal utat nyitunk a szabad beszélgetésnek, kiszélesítjük a téma körét, áttérünk több sportágra.

A C2 fázisban kérdéseinkre olyan választ várunk, amely nem tartalmazza a kérdésben előforduló nyelvi szerkezeteket, önállóan, értelemszerűen válaszolnak a tanulók. A C1 és C2 fázisban a figyelem a formáról fokozatosan a tartalomra irányul. Az audió-lingvális módszer manipulatív gyakorlatai így használhatók fel a kommunikáció előkészítéséhez.

A beszédhez a nyelvi struktúrák elsajátítása nem elegendő; a beszéd szituációhoz kötött, ezért a tanulónak azt is meg kell tanulnia, hogy mikor kell beszélnie, mikor hallgatnia, mit kell mondania, kinek, hol, mikor, milyen körülmények

között; a beszélőnek tehát nemcsak nyelvi, hanem kommunikatív kompetenciával is kell rendelkeznie. Ez a módszer főként középfokon és haladóknál alkalmazható eredményesen, de próbálkozunk kezdő fokon is rövid elbeszélések, dialógusok így módon történő feldolgozásával. Kezdőknél a két manipulatív fázis hosszabb időt vesz igénybe és rövidebb lesz a narratív vagy kommunikatív tevékenység. A haladók gyorsabban dolgozzák fel a drilleket, jobban figyelnek a tartalomra, beszédre.

A tananyagban szereplő bármely szituációra nagyon sok kérdés tehető fel. Ha a tanár jól fel tudja használni ezt a lehetőséget, látni fogja, hogy tanítványai rövid időn belül nemcsak a kérdésben szereplő nyelvi strukturákat ismétlik válaszaikban, hanem a tartalomnak megfelelő önálló vélemény megfogalmazására is képesek. Beszélgetés közben a kérdések egyre provokatívabbá, a válaszok egyre spontánabbá válnak.

Probléma ezeknél a gyakorlatoknál is jelentkezik. A tanulók a szabadabb, kötetlenebb beszélgetés közben sok nyelvi hibát követnek el, ezek között vannak hangtani, alaktani, mondattani tévedések, de legjellemzőbbek az anyanyelvben megszokott szerkesztési formák. Ilyenkor érdemes visszatérni az M1 és M2 fázis gyakorlataihoz, hogy emlékezetbe idézzük a hibátlan mondatmodelleket. Ezek a mondatok viszont, bár hibátlan nyelvi egységek, önmagukban nem tekinthetők kommunikatív gyakorlatoknak, mert nincs természetes, személyes jellegük, csak utánpótlás azoknak

a nyelvi formáknak, amelyek a mindennapi gyakorlatban előfordulnak, mint előregyártott elemei a szóbeli és írásbeli kommunikációnak.

### III.

A beszéd a nyelv ösztönös használatának szintje, egyéni érzéseink, véleményünk, kapcsolataink kifejezésének eszköze. A közlésnek is megvannak az állandó elemei, meghatározott formái, melyeket a tanulók elsajátíthatnak és megtanulhatnak, mit mondjanak és hogyan viselkedjenek egy adott szituációban. Az út erre a szintre is gyakorlás, ismétlés, utánzás segítségével vezet. Minden nyelvi struktúra lehet kommunikatív modell, amelyet megfigyelés, megértés, gyakorlás, általánosítás, asszociáció útján idővel szabadon, saját céljainknak megfelelően alkalmazhatunk. A tanteremben tehát olyan beszédhelyzeteket, szituációkat teremthetünk, amelyekben a manipulatív úton elsajátított nyelvi formákat szabadon és önállóan alkalmazhatjuk. Sokféle szemléltető anyag segíthet a mindennapi élet egy-egy darabjának, jelenetének bemutatásában /film, kép, rajz, applikációs tábla, magnó, írásvetítő stb./, olyan mesterséges szituáció teremtésében, amelyet gyakorlással, kérdés-felelet formájában való feldolgozással, 2 tanuló vagy egy csoport közötti kapcsolat, társalgás kiépítésével természetes szituációvá alakíthatunk. Mivel az iskolai nyelvtanulás nem terjedhet ki a

gyakorlati élet minden területére, körül kell határolnunk a szituációknak azt a körét, amelyben a tanuló a beszélt nyelvet feltehetően használni fogja. A tanterv kijelöli azokat a témákat, amelyeknek feldolgozása során a nyelv "kommunikatív funkciója" érvényesülhet, a tanulók egymással való beszélgetés közben megtanulják a kérdezés, kérdés formáit, ki tudják fejezni véleményüket, érzéseiket, ki tudják cserélni gondolataikat stb.

A nyelvtanítás eredményessége sokban függ a tanítási óra felépítésétől, a gyakorlatok természetétől, válogatásától, a gyakorlásra szánt időtől és a fokozatosság figyelembe vételétől.

1./ Kezdetben egyszerű mondatokból indulunk ki; néhány kérdésből-feleletből egyszerű dialógust állítunk össze, memorizálás útján a tanulók elsajátítják a szöveget, az X és Y szerepének megfelelően előadják, eljátszák, majd átalakítják személyes körülményeiknek megfelelően. A beszélgetésbe bekapcsolhatunk több tanulót is a kérdések szélesebb körre való kiterjesztésével.

A feldolgozás folyamán a következő gyakorlást végezhetjük:

a./ Ismétléssel való gyakorlás /repetition drill/:

kiejtési gyakorlat, intonáció.

b./ Helyettesítés: Új nyelvtani anyag tanulásánál gyakran alkalmazzuk

This orange tastes good.

These apples taste good.



I like my classes.      He likes his classes.

Mary likes her classes.

c/ Transzformációs gyakorlatok: pl. a Passive Voice tanításánál

d/ Fordítási gyakorlatok /kezdő fokon ellenőrző funkció, -  
magasabb szinten: cél/.

2./ Kérdés-felelet igen gyakran alkalmazott módszertani eljárás, de nem mindig a lehatékonyabb módon használjuk. Legtöbbször a tanár kérdez, a tanulónak kevés lehetősége van a természetes, spontán beszédre. A nyelvi ismeretek önálló alkalmazásához többféle kérdés-típus ismerete szükséges, amelyek beszéd közben állandóan előfordulnak.

a/ Kérés /személyhez szóló/:      May I borrow your pen?  
Kérdés      May I come in?  
   May I leave now?  
   What did you say?  
   Do you want the window open  
   or closed?

b/ Tudakozódó kérdés:

/Comprehension question/      What, when, why, where, whose  
   + ige vagy melléknév, határozó stb.

c/ Nyelvtani kérdés:

/Grammar question/      How do you spell...?  
   What are the principal parts  
   of the verb.....?  
   Can you give me another word  
   for.... ?

d/ Általános kérdés:

/General question/

Are any of your relatives farmers?

How to ride a bicycle?

/Kindulhatunk az órán feldolgozott  
témából is/

e/ Kérdésszerkesztés:

/beszélgetés előkészítéséhez/

I bought a birthday present...

/Felírhatjuk a címet a táblára.

A tanulók kollektív munkával

állítják össze a kérdéseket./

3./ Indíthatunk el beszélgetést kezdőknél a következő-  
képpen: "If you were..... what would you do?"

A szóanyagot a beszélgetéshez elő kell készíteni.

4./ Haladó csoportnál érdekes társalgást kezdetünk az  
igeidők használatával kapcsolatban. Itt lehetőség nyílik  
a magyartól eltérő használatra is felhívni a figyelmüket.

/Past tense - Present Perfect/

5./ Állíthatunk össze kérdéseket a tanulókkal abból a  
célból, hogy társaikkal beszélgessenek, s a tanárt is  
bevonhassák a beszélgetésbe.

Pl. a melléknév fokozott alakjait alkalmazzák beszélgetés-  
ben. /T= Teacher, P= Pupil/

P: Who is taller, John or Mary?

T: Who/m/ are you asking?

P: I, m asking David. /I, m!/

T: Ask him again!

P: David, who is taller, John or Mary?

T: David, do you understand.... ?

6./ Adhatunk olyan feladatot tanítványainknak, hogy az előző órán tanult kifejezések segítségével írjanak egy rövid önálló történetet. Egy tanuló felolvassa a dolgozatot, közösen kijavítják a hibákat /bírálat, segítség/, esetleg a tanuló javítja saját hibáját. Kérdések alapján részeire bontják, majd összerakják a történetet, egy tanuló összefoglalja, majd kérdések következnek a cselekvés körülményeire, a történet szereplőire vonatkozólag. Végül a kérdésekből szerkeszthetnek néhány rövid dialógust, amelyet eljátszanak.

A tanár feladata meggyőződni arról, hogy a tanulók megértették-e a gyakorlatok szövegét, ha szükséges, le is fordíttatja magyarrá a mondatokat /ellenőrző fordítás/. Ezután hívja fel a tanulók figyelmét arra a nyelvi szerkezetre, amelyet gyakorolni fognak.

Kérdés-felelet segítségével előkészíti egy szituáció alapján a beszélgetést, majd a tanulók képzeletben kilépve a teremből, életszerű szituációban alkalmazzák a tanultakat.

A tanárnak ugyanis meg kell találnia a szituációhoz a strukturák legérdekesebb, legváltozatosabb variációit, hogy a beszélő és partnere természetes beszédhelyzetben, a valóságnak megfelelően tudja azokat felhasználni.

A jó kommunikatív gyakorlat nemcsak nyelviileg elfogadható, hanem információt is tartalmaz, kapcsolatot teremt két vagy több személy között. Az információ tartalma igen

fontos, ti. nyelvtanilag hibás közlés is kifejezheti a közölni kívánt tartalmat: "I told him to open the window" és fordítva, a formailag helyes mondat nem mindig felel meg tartalmi szempontból az adott szituációban: "I ordered the teacher to open the window".

A gyakorlatok összeállításánál vigyáznunk kell arra, hogy mind tartalmi, mind formai szempontból helytállóak legyenek.

Gyakorlás közben hozzászoktathatjuk tanítványainkat gondolataik állandó ellenőrzéséhez. Mechanikus gyakorlásból indulunk ki, helyettesítési gyakorlatot végzünk. Pl.:

I would tell him to shut the door.

her turn on the light.

them bring some food.

Helyettesíthetjük a személyes névmást a friend, John, Mary-vel, ha azonban a friend helyére a mother szó kerül, és a tanuló mechanikusan válaszol, akkor válasza helytelen, nem felel meg tartalmilag az adott szituációnak. A gyakorlás folyamán tehát nemcsak a közlés fonetikai, grammatikai, szemantikai tartalmára figyelünk, hanem azokra a "szocio-kulturális" tényezőkre is, amelyek egy-egy szituációra jellemzőek.

Mechanikus gyakorlás közben a formára koncentrálunk, de a gyakorlatból kiemelhetünk egy vagy több mondatot, amelyet felhasználunk kommunikatív modellként. Ebből a gyakorlatból pl. kiemelve a második variációt: "I would tell her to turn on the light". A tanár elindítja a beszélgetést:

"If you came home, with your friend, in the evening, and the room was dark, what would you say?" A válasz: "I would tell her to turn on the light." A beszélgetés folyamán a tanulónak figyelnie kell a tartalomra, helyre, időre, különböző körülményekre, amelyben a cselekmény játszódik.

Az íráskészség tanítása elválaszthatatlan a beszéd, a hallás és az olvasás tanításától; a nyelv alapvető készségei közé tartozik és a kommunikáció egyik formája. Az íráskészség a beszéd-készség függvénye, olyan szintű, amilyen szinten beszélni tud az egyén. A tanítási órán is adhatunk írásbeli feladatot, inkább rövid terjedelműt, mint hosszú fogalmazást vagy értekezést. Ezek lehetnek: levélformák, riportok, interjúk, rövid összefoglalások stb.

Szerepelhetnek az írásbeli feladatok között ilyenek: írjunk 20-20 szót arról, mit szerettek, mit nem szerettek. Beszélgetésben azonnal felhasználhatók, ha feltesszük a kérdést: miért? Az írásbeli feladatok javítása közösen történik. Miközben a tartalomra figyelnek, mód nyílik a központozási hibák javítására is.

Irhatunk vázlatot az órán összefüggő próza alakjában valamilyen szövegről. Az eredeti szöveg szavait lehetőleg más szavakkal helyettesíthetik a tanulók, olyanokkal, amelyeket maguk választanak ki. Lehet, hogy ily módon az eredeti szöveg tartalma kissé eltorzul, de a gyakorlat igen hasznos a szókincs és a kifejező készség fejlesztése szempontjából. A mechanikus gyakorlástól az ilyenfajta gyakorlat is a tudatos, önálló tevékenységhez vezet.

Gyakran bízzuk meg a tanulót azzal a feladattal, hogy írásban foglalja össze röviden egy szöveg mondanivalóját. Cél: a lényeges elemek kiemelése, az anyag logikai sorrendben való elrendezése, különbséget téve a lényeges és kevésbé lényeges elemek között. Ily módon információt szerezhethünk arról, hogy a tanuló mennyire ismerte meg részleteiben is a feldolgozott anyagot. A vázlat fogalmazás formájában való íratásánál és az összegező feladatnál felhívjuk a tanulók figyelmét, hogy röviden a lényeges mondanivalót emeljék ki, egyszerűsítsék a bonyolultabb szöveget. Az összegezésnek nem kell minden mondatra kiterjednie, csak a szöveg központi mondanivalóját, gondolatát fejezzék ki tömören. A megírt vázlat alapján, kérdések segítségével beszélgetést lehet kezdeményezni, s az írásbeli gyakorlatot át lehet alakítani verbális kommunikációvá.

#### IV.

Az idegen nyelvi órákon az osztályban folyó tevékenység lehet tanárközpontú és tanulóközpontú. Mindennapi munkánkban inkább az első az általánosan elterjedt. Tanár által irányított beszélgetés folyik az osztályteremben, a tanár tesz fel kérdést a tanulónak, a tanuló egyénileg válaszol a feltett kérdésre. Ha lemérjük, - minden tanuló 1-2 percre jut szóhoz, a tanár beszédteljesítménye 35-40'.

Ritkábban tapasztalhatjuk az ellenkezőjét.

A tanárok dilemmája, hogy tudnák a tanítási órákon a tanulók beszédlehetőségeit fokozni. A nyelvtanításnak olyan életszerű ismeretekre kell épülnie, amelyek előkészítik a tanulót az idegen nyelven való társalgásra, emberi kapcsolatok létesítésére, s ez a módszer: "tanár kérdez - tanuló felel" nem vezet a célhoz. Az utóbbi években elég nagy változást láthatunk a tanítási óra felépítésében. Más az órák légköre is, a számonkérő-értékelő tanári magatartást felváltotta a "kollektív munkaóra"; a tanuló és a tanár együtt indul el a felfedezés, az új anyag megismerése útján, s gyakorlással együtt jutnak el az óra végén a célhoz: az új ismeretek alkalmazásához. A tanár ismeretközlő, irányító, segítő, ellenőrző munkája mellett, partnere, társa lett a tanulónak a tanítási órán. A kellemes légkör kedvez az ismeretek elsajátításának; csak így lehet megmutatni a tanulás örömét, felkészíteni a tanulókat a permanens tanulásra.

A nyelvtanulás ürügyén és segítségével túllépünk az oktató munkán a nevelés szférájába, észrevétlenül és kedvünket lelve abban, amit csinálunk.

Az idegen nyelv tanulása azonban szorgalmat, erőfeszítést, kitartó és egyenletes munkát kíván attól, aki eredményt akar elérni. A tanuló és a tanár közös munkája vezet fokozatosan a feladatok vállalásához, elvégzéséhez, a nyelvi ismeretek megerősítéséhez, az előrehaladáshoz. A nyelv tanulása így lesz az osztályteremben eszköz és egyben cél.

A tanulóközpontú oktatás nagyobb lehetőséget nyújt a gondolkodási, kreatív készségek kialakítására, gazdagabb érzelmi élményekre. A kommunikatív nyelvoktatás, amelynek középpontjában a tanulói tevékenység, a gondolatközlés és emberi kapcsolatok létesítése áll, reméljük, hogy a nyelvtudásban jó eredményekhez vezet és segít a tananyag nyújtotta lehetőségek között helyes magatartási formákat kialakítani a tanulóiban.

A kommunikatív nyelvoktatás módszertani eljárásai nincsenek szabályszerűen kidolgozva. Tanítványaink jelenlegi tudásszintjén sokszor nehéz a tanítási órákon egy egyszerű szabad beszélgetés előkészítése is. Az előkészítő fázisban, a gyakorlás és kérdés-felelet periódusában még biztosabb talajon érezzük magunkat, de a "talajtól elszakadva" jelentkeznek a szilárd nyelvi tudás hiányából fakadó hibák, amelyeket tanítványaink beszélgetés folyamán lépten-nyomon elkövetnek. Ennek ellenére sem mondhatunk le arról a törekvésről, hogy az adott körülmények között a beszélt nyelv elemeiből minél többet gyakorlatban alkalmazva tanítsunk meg az iskolában.

A múltban az idogen nyelvek oktatása a nyelv egészére koncentrált, nem figyelt az alacsonyabb szintű nyelvi elemek szerepére, ezért a nyelv használata nem lehetett kiegyensúlyozott. Az újabb kísérletek viszont olyan ségrendszert dolgoztak ki, amely nem tette lehetővé, hogy a tanulók magasabb szintű feladatokat gyakorlás nélkül meg tudjanak oldani. A kommunikatív nyelvoktatásnak mindkét



szinten jártasságot kell biztosítani a nyelvet tanulók számára.

A nyelvoktatásban jelentkező új kísérletek nem szorítják ki és nem helyettesítik az előzőket, inkább azt mondhatjuk, hogy együtt léteznek velük, a korhoz, a társadalom igényeihez igazítják őket. /Vö. Julia Dobson: Notion Syllabus, Theory and Practice, Washington, ETF 1979/.

A kommunikatív oktatás elvei sem ismeretlenek a módszerek között. Hasonló törekvésekkel találkoztunk már a direkt módszerben, az audio-lingvális módszerben, az eklektikus módszerben, a XX. század minden módszerében. Az új dimenzió, amelyet a kommunikatív oktatás ezekhez a módszerekhez hozzáadott: a szocio-kulturális tényezők, hely, idő, társadalmi háttér stb. meghatározó szerepe a nyelvoktatásban.

Végtelen a terület, amelyet a nyelvoktatásnak át kellene fognia, nagyon kevés az, amit az iskolában ebből megvalósíthatunk. Nem szabad azonban megelégednünk azzal, hogy tanítványaink csak a tankönyv olvasmányait végezzék el iskolai tanulmányaik alatt, s a tantermen kívül ne értsék meg az angol beszédet.

Hinnünk kell abban, eljutnak arra a szintre, hogy a mindennapi élet különböző szituációiban megtalálják az adott helyzethez illő nyelvi és viselkedési formákat.

Irodalom

Peter R. Day, Methods of Learning Communication Skills.  
Sydney, Australia, 1977.

Mary Finocciaro, Developing Communicative Competence.  
New York, English Teaching Forum, 1977. /A továbbiakban ETF/

Clifford H. Prator, Development of a Manipulation-Communication Scale. English Language Series. Washington, 1970. ETF.

J. E. Garner-Noel W. Schutz: The "Missing Link".  
New York, 1970. ETF.

Desmond F. Cosgrave, From Pattern Practice to Communication.  
Washington, 1971. ETF.

Adrian Palmer, Communication Practice-Pattern Practice.  
Washington, 1971. ETF.

Julia Dobson, The Notional Syllabus. Theory and Practice.  
Washington, 1979. ETF.

Шипка Шандорне

#### Развитие коммуникативных навыков при обучении английскому языку

Уже несколько лет в центре дискуссий специалистов стоит коммуникативная компетенция, то есть цель обучения иностранным языкам. Языковые упражнения традиционного метода не содействовали должным образом развитию этого навыка. Такие упражнения как ответы на вопросы являются несомненно полезными, но они не удовлетворительны. Конечная цель обучения иностранным языкам - это коммуникация, таким образом языковые упражнения должны служить этой цели. Понимания со слуха и говорение являются двумя факторами коммуникации, но составляя учебные программы, наряду с когнитивными знаниями, нельзя забывать о социо-культурных факторах: о месте и времени обучения, о личности и подготовке учителя, об общественных требованиях настоящего и будущего. Учитель должен знать интересы своих учеников, их семейную обстановку, чтобы им помочь в освоении ими разговорной речи.

R. Sipka

#### Developing Communicative Competence in Teaching English Language

Communicative competence - the language learning objective - has become the past several years a subject of discussions. Traditional language teaching exercises promote fluency in communication. Question-answer drills are of great value. Question - and answer is not enough - however. The ultimate goal of language learning is: communication, - pattern-practice should-from the outset, be directed toward the development of communication skills. Comprehension - and expression-hearing and speaking are the two aspects of communication. The language teaching program should take in account the cognitive and socio-cultural needs of the learners: time, place, personality of the teacher and the present and future needs of the society in which the learner is living. The language teacher's basic responsibility is - knowing the learners, interests and ability, and the school and community resources-to help the learners acquire a functional real-world use of language.



VIZUÁLIS SEGÉDESZKÖZÖK HASZNÁLATA AZ  
ANGOLTANÍTÁSBAN

Torkos Béla

Az idegennyelv-tanulás terén végzett kutatások világosan mutatják, hogy a tanuló előrehaladását meghatározó döntő tényezők a következők: a tanuló viszonya a nyelvhez, motiváltsága és érdeklődése. A tanulás első percétől hiányozhat a motiváció, ha az idegen nyelv tanulását az iskola vagy a szülő kényszeríti rá a tanulóra /az utóbbira különösen gyakran találunk példát, sok családban a gyermek angoltanulása státuszsztimbólum osupán/. Bármilyen legyen is azonban az ok, a tanárnak - hogy elkerülje a rossz tanulói hozzáállás káros következményeit -, magának kell kialakítania tanulóiban az idegen nyelv tanulásában oly nélkülözhetetlen motivációt, lelkesedést.

Ahhoz, hogy ezt megtehesse, két tulajdonság kell, hogy jellemezze mindenekelőtt: alapos tudás és tanítványai szeretete. Jól kell tudnia szaktárgyát, melyet tanít. Ez nagyon nyilvánvalónak tetszik, de a gyakorlatban korántsem mindig valósul meg. Ha az angol nyelv tanítása a feladata, jól kell tudnia angolul /természetesen nem anyanyelvi szintű, még csak nem is azt megközelítő tudásra gondolok/. Nem elég tudnia a középiskolai anyagot. Ha körvonalakban is, de látnia kell a nyelvet, illetve az adott nyelvi kultúra felső régióit. Ha tehetséges tanítványa akad, képesnek kell lennie bátorítani,

irányítani őt, egymás után tárva fel előtte az adott nyelv kultúrájának ablakait, s legyen bár a tanítvány tele ambícióval, hadd érezzen rá a mondás igazára: "Ars longa, vita brevis". A tantárgy szeretete s a tudomány, a tudás tisztelete átragad az ilyen tanulóra.

Ahhoz, hogy a fiatalok túláradó energiáját megfelelő mederbe terelhesse, a tanárnak szeretnie kell tanítványait. Aki nem szereti őket, jobb, ha pályát változtat! Mert bár dühítően lusták, hihetetlenül ostobák s olykor kegyetlenek tudnak lenni, ez nem tartós állapot, s nem mind egyszerre ilyenek. Ellenkezőleg, igyekeznek törekvők, értelmesek s jól neveltek, kedvesek lenni. Ha erre gondolunk, nem lehet nem szeretni őket.

Alapvetően fontos még, hogy a tanár gondosan megtervezze az oktatás-tanulás folyamatát, s képes legyen valamennyi tanítványával /a leggyengébbekkel is/ a siker felemelő élményét megismertetni.

E cikkben azokkal a különböző módszerekkel kívánok foglalkozni, melyek alkalmazásával maga az osztályterem s különböző vizuális oktatási segédanyagok hatékonyan fejleszthetik, fenn tarthatják a tanulók érdekelttségét, és hozzásegítenek ahhoz, hogy a tanulók pozitívan viszonyuljanak az idegen nyelv tanulásához.

Szó lesz arról, hogyan segíthetnek ezek az eszközök a kiejtés, a nyelvi struktúra és a szókincs elemeinek a készség szintjére való emelésében. A tárgyi szemléltetés eszközei tehetnek legtöbbet annak érdekében, hogy tanulóink angol

nyelvi kommunikációra képesek legyenek, azaz, hogy értsenek, beszéljenek, olvassanak s írjanak angolul.

Mik is ezek az oktatási "segédletek", amelyek mindig kéznél vannak? Nos, maga a tanár, a diákok és a tanterem, vagy még pontosabban: diákjaink és tantermünk.

### A tanár, a tanulók és az osztályterem

Kezünket, karunkat, arcunkat, ruházatunkat is hatékonyan felhasználhatjuk a tanulók könnyebb "mozgatása" céljából. Például, szereplésre szólíthatjuk fel a tanulókat a következő módokon:

- Mindkét karunkkal átkaroló mozdulatot teszünk, ha az egész osztálynak kell válaszolnia a kérdésre vagy ismételnie a hallott mondatot.

- Ugyanílyen, de kisebb átölelő mozdulattal jelezzük, ha a választ egy kisebb csoporttól várjuk. De tehetjük ugyanezt egy kézzel is, kisebb vagy nagyobb kört írva le kezünkkel, mintegy "bekerítve" egy tanulócsoportot vagy az egész osztályt.

- Felemelt bal kezünkkel /tenyerünk a tanulók felé/ azt jelezhetjük, hogy az osztály baloldalától várunk választ, és fordítva.

- Mutatóujjunkkal rámutathatunk egy vagy több tanulóra. Meg kell értetnünk a tanulókkal, hogy ezt nem udvariatlanságból tesszük, hanem azért, mert a "mutogatás" igen értékes nyelvtanítási fogás. Gyors egymásutánban szólíthatjuk ismét-

lésre vagy gyakorlásra a tanulókat anélkül, hogy a gyakorlás menetét nevek kiejtésével szakítanánk minduntalan félbe.

Kis udvariatságotunkat örömmel elfogadják s megértik a tanulók, ha belátják, hogy így egyazon idő alatt kétszerannyi tanuló juthat szóhoz, s figyelmüket nem vonja el semmi attól, amire koncentrálniuk kell.

A tanár gesztusaival, tekintetével vagy arcjátékával számos "üzenetet" közvetíthet tanulóknak, tanulócsoporthoz vagy az egész osztálynak, amikor nem akarja beszédével zavarni a felelőt, a kiselőadást vagy az osztálymunkát. Ha az osztály a tanárt ismeri, a jelzések sokkal gyorsabban célba érnek, mint a kimondott szó, s nem zavarják a munka menetét.

Ha azt akarjuk, hogy a tanuló hangosabban beszéljen, egyik kezünket a fülünkhöz tesszük, jelezve, hogy nem halljuk jól, s ha hangját még ekkor sem emeli feljebb, akkor a másik kezünkkel is ugyanezt tesszük, irónikusan értésére adva, hogy most talán még halkabban beszél, mint az előbb. Ez aztán már rendszerint használ.

Az emelkedő vagy süllyedő intonációt karunk felemelésével vagy leeresztésével jelezhetjük. Ujjunkkal vagy ceruzával koppantva jelezhetjük a többszótagú szavakban a hangsúlyt, kopogással a mondatok ritmusát.

Ruhadarabjainkra mutatva sok szót szemléltethetünk, bicegő járással megértethetjük az "a man with a limp" kifejezés jelentését, egy kézmozdulattal érthetővé tesszük az "an old man with a long beard" kifejezést.



Az osztályterem felszerelési tárgyai s a tanulók taneszközei is számos szerkezet szemléltetés útján történő megtanítását teszik lehetővé.

Az ülésrend is beszéd tárgyát képezheti: Who's sitting next to you? Where's ... sitting? Count the people in the first row!-és még sok hasonló kérdést, utasítást fogalmazhatunk meg.

#### A tábla

A tábla a tanár nélkülözhetetlen támasza. Sokféle módon szolgálhatja a szemléltetést:

1. Párbeszéd tanításakor felrajzolhatjuk a beszélőket. A. W. Frisby közismert sematikus figuráival, páloikaembereivel /stick men, stick figures/, majd felváltva mutathatunk arra a figurára, "amelyik" beszél, ezáltal jelezve a szerepváltozásokat. Ha a figurák alá felírjuk a társalgás kulcsszavait, a megfelelő szavakat a megfelelő alak alá, a társalgás könnyen megindítható, a szerepváltás gördülékeny lesz.
2. Táblai rajzzal pillanatokon belül olyan "időt" varázsolhatunk a táblára, amelyet akarunk, így a tanulók beszélgethetnek az eléjük vetített időjárásról.
3. Jól szemléltethetünk mozgást, helyváltoztatást, irányt, utvonalaikat gyors táblai rajzzal. Amikor arról beszélünk, ki hogyan jár iskolába, különböző járművek, megállók, páloikaemberek, épületek, nyilak, esetleg időpontok felrajzolásával az egész cselekmény könnyen felfogható és reprodukálható

lesz a tanuló számára.

4. A melléknévfokozás és az összehasonlító szerkezetek tanítását is segítheti három különböző magasságú emberke felrajzolása, esetleg egy nagyon kövér, egy átlagos és egy nagyon sovány figura bemutatása. A rajzok lehetnek karikírozottak, ez csak növeli a tanulók motivációját, hiszen a szélsőségek szórakoztatják őket.

A táblai rajzokkal szemben támasztott didaktikai követelmények a következők: 1. A rajz legyen eléggé nagy. 2. Gyorsan készüljön el. 3. Legyen vázlatos. 4. Legyen egyszerű, játékos, könnyed.

5. A táblai rajz alkalmas a múlt idő tanításának bevezetésére is. Ha egy több elemet tartalmazó táblai rajzból letörölünk egy elemet, ilyen kérdéseket tehetünk fel: "Who was there? How many were there? Is the man still here?" stb.

6. Az igeidők használatának tanításában is nagy segítséget jelenthet egy egyszerű táblai diagram, mely vizuálisan jeleníti meg az idő különböző aspektusait. Az igeidők helyes alkalmazásának megtanítása óriási feladat, hiszen a magyar nyelvben használt három igeidővel szemben az angol egy sereg igeidőt használ a cselekvések kifejezésére, egymáshoz való viszonyítására.

Ilyen egyszerű diagram a következő:

Past	yesterday	TODAY	tomorrow	Future
X		NOW		X

A diagram vonal alatti részére koncentrálni megértethetjük a tanulókkal, hogy tulajdonképpen az "időfolyam" alap-

vetően két részre, múltra és jövőre osztható, amit X-szel jelöltünk, s ezeket időben egy pont, nem pedig egy hosszabb periódus választja el egymástól. E pontot a NOW szó jelzi. A vonal feletti rész segítségével meghatározhatjuk bármely idő kifejezés viszonyát a NOW vagy TODAY-hez képest. A "yesterday" és a "Past" szavak azt mutatják, hogy bármely múltbeli idő kifejezés /last week, etc./, amely Past Tense alakot tartalmaz, az "időfolyamnak" ehhez az oldalához tartozik. Ugyanide tartoznak az olyan kifejezések, mint have/has + Verb és had + Verb a jelenhez, illetve egy múltbeli időponthoz való bonyolult kötődésükkel együtt. A "tomorrow" és a "Future" szavak hasonló képzeteket ébresztenek, csak az "időfolyam" másik oldalán. Bármilyen jövő-értelmű idő kifejezés /next month, etc./ az általános jellel kombinálva ide tartozik, mint ahogy ide tartozik a going to + Verb, a will + Verb és a will have + Verb is.

E diagramoknak már egész "irodalma" van, a legkülönbözőbb tankönyvekben fellelhetők, kisebb-nagyobb eltérésekkel. Alapvetően a koncepciójuk azonban egy, és azonos a fent leírtakkal.

7. A táblára felírt helyettesítési táblázatok nemcsak nyelvtani struktúrák begyakoroltatására, automatizálására szolgálnak, hanem logikus kombinációk "kiolvasására" olyan szubsztitúciós táblázatokból, amelyeknek nem olvasható bármelyik eleme össze bármely másik elemével, vagy ha igen, mókás mondatot kapunk, melynek sekélyes humora az első-második osztályos tanulókat szórakoztatja, aktivitásra serkenti.

Vegyük például a következő rövid táblázatot:

The cat	has eaten	the mouse
Grandfather		the sandwich
The boy		the soup

Tegyük fel, hogy először a harmadik, majd az első hasáb elemeit változtatjuk. Már a szendvicset majszoló macska képe is felrezzenti az épp szunnyadozó tanulót, s mire odaérnek /kórusmunkával/, hogy "Grandfather has eaten the mouse", akkor már együtt nevezhet a többiekkel.

8. Pontok és vonalak segítségével bemutatathatjuk a táblán egy mondat ritmusát, illetve a pontokat-vonalakat felrajzolhatjuk "kottaszerűen", s így szemléltethetjük a mondat intonációját. A pontokat és vonalakat egy hosszú vonallal kötve össze bemutatathatjuk a mondat intonációs "görbéjét". E vizuális támasz segít a helyes intonáció tanításában, jól lehet az intonáció elsősorban audio-orális módszerrel fejleszthető.

9. A tábla hagyományos szerepét tölti be, amikor felírjuk a tanítandó új szavakat kiejtésükkel, szinonimáikkal, esetleg magyar megfelelőjükkel, valamint amikor különböző gyakorlatok elvégzése előtt a mintát felírjuk a táblára. "Free composition" íratásakor megadhatunk a táblán kulcsszavakat, melyek segíthetik a fogalmazás megírását, míg a "guided

composition" esetében a táblára felírt vázlat segítségével kisebb vagy nagyobb mértékben, de magunk irányítjuk a tanuló tollát, fantáziáját egy általunk megszabott "kényszerpályára" irányítva.

A vizuális szemléltetés segédeszközei serkentik a képzeletet, és a tanulókat az órai munkában való aktívabb részvételre ösztönzik. A következő segédeszközök természetesen nem mind egyforma mértékben hasznosak a különböző életkorú csoportokban, erre tekintettel kell lennünk használatukkor.

### Valódi tárgyak

A tanulók /különösen az általános iskolás korosztály/ könnyebben megértik és megjegyzik egy szó jelentését, ha látják, esetleg kézbe is vehetik a tárgyat, amelyet a szó jelöl. Ezért a tanárnak érdemes a mindennapi élet tárgyaiból egy kis kollekciót összeállítani. Gyűjteményében lehetnek újságok, menetjegyek /busz, vonat/, étlapok, kulcsok, zászlók, üvegek /coca-cola, orange/, konzervdobozok, játékok s bármi más, ami a tananyag feldolgozása során felhasználható.

Egy ilyen kis gyűjtemény megkönnyíti sok szó szemantizálását, de segíti különböző szerkezetek gyakoroltatásában is. Bemutathatunk néhány tárgyat úgy, hogy csak a kategóriát nevezzük meg /élelmiszer, ital stb./, majd megkérhetünk egy tanulót, hogy nevezze meg gyorsan valamennyi, a kategóriához tartozó tárgyat. Később elvehetünk az asztalról valamit, s egy tanulónak meg kell neveznie a tárgyat, amit elvettünk.

Vagy megkérjük valamelyik tanulót, csukja be a szemét, miközben az asztalon lévő dolgok közül valamit elveszünk, s az önként jelentkezőnek úgy kell kitalálnia, mi hiányzik az asztalról, hogy kérdéseket tesz fel az osztálynak: "Is it round/square? Is it food? Is it green? etc., mindaddig, amíg ki nem találja, mit "osentünk" el az asztalról.

Másik órán bemutatathatunk egy vasúti jegyet és egy térképet, s ha még egy vasútállomást, néhány sínt és egy vonatot is rögtönzünk hozzá gyors táblai rajzzal, máris hosszan beszélgethetünk az utazásról tanári kérdés-tanulói válasz, vagy akár tanulók közötti párbeszéd formájában. Étlapok segítségével ételneveket, valamint étkezéssel kapcsolatos kifejezéseket ismertethetünk meg a tanulókkal. A tanári asztalhoz kiültetve két tanulót s melléjük állítva egy "pincért", a tanulók játszhatnak. Ebédet rendelhetnek, panaszkodhatnak, hogy piszkos az abrosz, az evőeszköz, vagy nincs eltörölve a tányér, esetleg valami hiányzik a terítőkből, netán túl sokat kell várni a pincérre, miközben azt is eldöntheti a két "éhes vendég": "Na, ennek a pincérnek sem adunk borra-valót!" Ha elmondatjuk tanulóinkkal, milyen ételeket nem szeretnek, gyakoroltathatjuk a tagadó szerkezeteket, de ha az ételek között összehasonlítást is tesznek, akkor a közép- és felsőfokot, valamint az összehasonlító szerkezeteket gyakoroltathatjuk. Egy tucatnyi tárgy segítségével élelmiszerboltot vagy ruházati boltot "nyithatunk", s e környezetben a tanulók készségesen gyakorolják a már ismert üdvözlési formákat, beszédfordulatokat, gyakorolhatják a nagyság, fajta,

súly, mennyiség és ár kategóriáit.

### Nyelvi játékok, dramatizálás

A nyelvi játékok kitűnő lehetőséget biztosítanak nyelvtani szerkezetek gyakorlására s a szókinos aktivizálására. A játék, ha csak nem összefoglaló gyakorlatnak szánjuk, mindig valamilyen speciális szerkezet gyakorlását tűzze ki célul.

Kezdő csoportokban megkérhetjük a tanulókat, hogy vegyenek ki előre elkészített tárgyakat egy dobozból, és olyan kifejezéseket gyakoroljanak, mint: "What's in the box? What have I got in my hand?"

A dramatizálás vagy inszcenálás ugyancsak hatékony módszer. A dramatizálás során a tanulók átéli, életszerűen alkalmazzák a már feldolgozott anyagot. A dramatizálás olyan eljárás, amely figyelembe veszi a tanulók életkori sajátosságait, kielégíti ösztönös cselekvési vágyukat. Előnye, hogy segíti az idegen nyelvi beszéd készségeinek fejlesztését, megkönnyíti az idegen nyelven való beszéd gátlásainak leküzdését.

A bemutatandó szöveget először érdemes változatlan formában megjeleníteni, majd később célszerű a szituációkat módosítani, szabadon, alkotó módon átdolgozni. A dramatizálás anyaga rövid, eseményes történet lehet, ebből következik, hogy e módszer kezdő fokon csak korlátozott mértékben alkalmazható, például a folyamatos jelen idő tanításakor. Az egyik tanuló az íróasztalnál /a tanári asztal/ ül, az asztalon

az asztalon lehet egy játéktelefon, néhány papírdarab, esetleg írószerek, melyek együttesen iroda benyomását keltik, a másik tanuló pedig az asztal mellett áll és kérdez:

"Who're you? What are you doing?" Az íróasztalnál ülő tanuló pedig ilyen válaszokat ad: "I'm James Brown. I'm working in an office. I'm writing a letter".

A téma sokféleképpen variálható. A tanulók eljátszhatják egy diák napját, s e játék lehetővé teszi, hogy az osztály a nap különböző időpontjait s az igeidőket gyakorolja.

Például: "What did John do in the morning? What did he eat for lunch?". Az időpontok szemléltetésére jó szolgálatot tehet egy mozgatható mutatókkal rendelkező óra kemény kartonból, esetleg farostlemezről vagy furnírból.

Az auditív és vizuális szemléltetés sajátos formájának az összekapcsolása a bábjátékokban valósul meg. Ez elsősorban az általános iskolában alkalmazható, természetesen a bábjáték a pedagógustól és a tanulótól is fokozott felkészülést igényel. Előnye - a játékoság mellett -, hogy biztosítja a szükséges anonimitást a gátlásosabb tanulóknak, akik túlságosan félénkek, és az osztály előtt kevésbé mernek megnyilatkozni.

### Szimplex képek, komplex képek, képsorok

A tankönyvi szövegekkel kapcsolatos felhasználáskor a szaktanárnak kell eldöntenie, hogy melyik szemléltetőképet, milyen érintkező anyagrésznél, a tematikus tervezés milyen pontján lehet beiktatni a tanítás menetébe.



Jól alkalmazhatók a szemléltető képek egy-egy olvasmány auditív-lexikai előkészítésénél, a bevezető szituálásnál. Ekkor természetesen azokat a képrészeket kell a figyelem középpontjába állítani, amelyek a kijelölt lexikai anyagot tartalmazzák. Kezdő fokon a komplex képek helyett jobbak erre a célra az egyszerű képek, mert nem osztják meg a tanuló figyelmét. Még nagyobb haszonnal alkalmazhatók a szemléltető képek az olvasmányok feldolgozása után az összefoglaló és gyakorló órákon, részismétlések, valamint az év eleji és év végi tematikus ismétlések alkalmával. Lehetőséget nyújtanak a tanult szókincs új összefüggésekben való gyakorlására és a szövegtől elszakadó beszédképesség szabad fejlesztésére.

A középiskolai nyelvkönyvek képeinek feldolgozását négy feldolgozási változatban ajánlhatjuk:

- A. Képleírás. B. Képbeszámoló. C. Képelbeszélés.  
D. Dramatizált /párbeszédesített/ képfeldolgozás.

A képfeldolgozás különböző változatainak alkalmazását mindig a szaktanár reális mérlegelésének kell eldöntenie aszerint, hogy a tanulók tudásszintje, valamint a rendelkezésre álló idő melyik változatnak milyen szélességben és mélységben való alkalmazását teszi lehetővé.

A szimplex képek tehát kétségtől hasznos eszközei a szemléltetésnek, mégis tankönyveink, a tankönyvi illusztrációk a komplex képet részesítik előnyben. A szimplex kép nemcsak azért kevésbé hasznos, mert a szókincsen kívül csak a létezését kifejező egy vagy két modell gyakorlására

ad közvetlen indítékot, hanem azért is, mert hiányos pszichikai miliőt teremt, hiszen magányos könyv, ceruza, alma sehol sincs.

A komplex kép teljesebb értékű szemléltetést nyújt, érzékelteti a dolgok egymásmellettiiségével a térbeli léte-zést, viszont hiányossága a filmmel szemben, hogy a negyedik dimenziót, az időt, a benne végbemenő folyamatokat kevésbé tudja szemléltetni, márpedig a beszédben a döntő elem épp az időbeliség.

Mi az tehát, ami a komplex képnél is többet adhat, és mégis könnyen hozzáférhető, könnyen alkalmazható? Ezt az igényt elégítik ki a képsorok. Olyan szimplex vagy majdnem szimplex képek sorozatai ezek, amelyek vizuális benyomások minimális felhasználásával a filmhez hasonlóan igyekeznek beszédshituációkat teremteni, mégpedig időbeni egymásutáni-ság benyomásának keltése révén. Ha a képsort egészében, együttesként szemléljük, egész kis történetet tudunk belőle kialakítani, illetőleg párbeszédes formában lejátszani.

Mi ennek a képsornak az előnye a komplex képes falitáblával szemben? A falitáblának az életszerű arányok érdeké-ben nagyméretűnek kell lenni, mert csak így láthatók a kép apró részletei. A fenti képsorból azonban három-négy is elhelyezhető egy negyedíves rajzlapon úgy, hogy huszas tanulócsoporthokban még megfelelő szemléltetést tudunk biztosítani. A filmmel szemben előnye a könnyen kezelhetősé-g: a rajzlap összehajtva aktatáskánkban is elfér.

Az egyszerű, majdnem szimplex képeket alkalmazhatjuk új nyelvtan és új lexika bevezetésekor is.

Ha a képeket kategóriánként külön gyűjtőben tartjuk /személyek, helyszínek, közlekedési eszközök stb./, és ha egyszerre egy vagy több kategóriát változtatunk, a tanulók számtalan kérdést és választ fogalmazhatnak meg. Ha például azt a képet mutatjuk fel, melyen egy kérdőjelből kinyúló kar autót mos, minden bizonnyal a kép a következő kérdést fogja nekik sugallni: "Who's washing the car?" Ekkor felelünk egy másik képet, amely férfit ábrázol, s máris adódik a válasz: "The man is washing the car". Ilyen módon rengeteg kérdést tehetnek föl a tanulók.

A képsorok segítségével felbecsülhetetlen értékű, hiszen ugyanazt a képet vagy képsort a legegyszerűbb nyelvtani szerkezetektől a legbonyolultabbakig felhasználhatjuk. Az a tény, hogy a tanulók a képek szókincsét egyre jobban megismerik, azt is jelenti, hogy nagy önbizalommal használják szókincsüket az egyre nehezedő komplex stuktúrákban. Egy munkafolyamatot ábrázoló képsor például a következő mondatsort generálhatja bennük: "He's a carpenter. I'd like to be a carpenter. Carpenters need hammers. I might have become a carpenter if I hadn't been so poor in arithmetic".

#### Az applikációs tábla

Az applikációs táblák technikailag különféle megoldásúak lehetnek /mágnestábla, flaneltábla/, didaktikai szempontból azonban nincs különbség, ugyanazt a célt szolgálják, s

ugyanolyan módon.

Az applikáció, a mozgatható kép, kiváló segédeszköz, és az iskolai oktatásban még hosszú ideig jelentős szerepet fog betölteni. Az idegen nyelvek tanításában különösen a kezdeti szakaszban van nagy jelentősége.

Nem versenyezhet olyan vizuális eszközökkel, mint a mozgófilm, de a szemléltetőeszközök rendszerében megvan a maga igen fontos helye és funkciója. A diafilm és a mozgófilm sok előnyét egyesíti magában, sőt vannak kizárólagos előnyei is az előbbiekkal szemben, legfontosabbak a következők:

- Az applikációs kép dinamikus szemléltetőeszköz, nemcsak tárgyak, személyek, hanem cselekvések, mozgások bemutatására is alkalmas.

- Nemcsak tanári demonstrációs eszköz, hanem alkalmas a tanulók bevonására, cselekedtetésére is.

- Az applikációs kép - ha jól választjuk meg - csak a lényegét emeli ki, ezáltal célirányosabb a szemléltetés, a fogalomalkotást jobban elősegíti /kezdő fokon/.

- A tanár szabadon variálhatja az elemeket és alkotó módon szerkesztheti meg a különböző szituációkat változásukban. Nincs rákényszerítve, hogy állandóan csak a mások által megtervezett képösszeállítást használja.

### A "zsebes" tábla

Nagyon hasznos szemléltetőeszköz a szórend tanításánál. Elkészíthető vastag kartonból, esetleg farostlemezből. A vastag kartonra öt vagy hat kemény kartonból kivágott osíkot tűzünk fel tűzőgéppel úgy, hogy a táblán zsebeket képezzenek; ezekbe olyan kártyákat helyezhetünk, melyeken magányos szavak, illetve írásjelek vannak.

A tábla használata megkönnyíti a kérdő és a tagadó szórend tanítását. Induljunk ki a "John is here" mondatból. Egyszerűen bemutatathatjuk a tanulóknak, hogyan kell a tagadó alakot képezni, ha a "here" szót egy zsebbel távolabb tesszük az "is"-től, és az üresen maradt zsebbe a "not" szót illesztjük be. Igen szemléletesen mutathatjuk be a kérdő szórendet is: felcseréljük a "John" és az "is" szavakat, de közben ne feledjük el az "is" szót egy nagy kezdőbetűs változatra kicserélni és a mondatvégi pont helyébe tegyünk kérdőjelet! A "do"-val, illetve "does"-zal való kérdezés tanítását is megkönnyíti a táblázat: az állító mondat elé tesszük a "do" szót, illetve "does" esetén elvégezzük a mondaton a szükséges egyéb változtatásokat. Ha az egyszerű felszólító mondat elé a "don't" szót tartalmazó kártyát tesszük, megmutathatjuk a tanulóknak, milyen egyszerű a tiltó mondat képzése. Ugyanígy taníthatjuk a felszólítást az első és harmadik személyben /let me, let's, let them/.

Jó gyakorlási mód az is, ha valamelyik szónak a helyére egy képet teszünk. Például az "I wash my face every morning" mondatban a "face" szó helyére tehetünk egy arcot vagy

bármely más testrészt ábrázoló képet. Így megannyi új mondatot kapunk.

A tanulók rendkívül élvezik a szórend tanulásának a következő módját. Megkérek egy tanulót, hogy a következő órára vágjon ki néhány kartonlapot, s azokra egy-egy szót írjon a "This is a very nice girl" mondat szavaiból. A mondat hat szóból áll - a névelőt is beszámítva - tehát a tanulónak hat kartont kell készítenie és valamennyi kartonra zsineget kötni, hogy a kartonok nyakba akaszthatók legyenek. Az órán azután felkérek hat tanulót, hogy a kartonokat akasszák a nyakukba, majd a "This", az "is", az "a" és a "girl" táblát nyakukban viselő tanulókat az osztállyal szembe állítom és megkérem őket, ejtsék ki egyenként azt a szót, amely a nyakukban lógó kartonon olvasható. Miután egymásután kiejtették a szavakat, felszólítom az osztályt, kórusban ismételjék meg az elhangzott mondatot. Utána kézmutatással jelzem, hogy azt szeretném, ha "Mr. This" és "Mr. Is" helyet cserélnének. Miután ez megtörtént, egy határozott gesztussal jelzem az álló tanulónak, hogy ismét ki kell ejteniük a tábláikon látható szavakat. Ilyenformán elhangzik a kérdőmondat is, de ekkor jelzem - ugyancsak kézmutatással -, hogy az intonáció nem volt helyes. Miközben megfelelő intonációval kiejtem a mondatot, mutatóujjammal vonalat írok a levegőbe, éreztetve, hogy a "this" szónál az intonációnak meg kell emelkednie. Ezután az osztállyal is megismételtetem a mondatot,

ha kell, többször is. A továbbiakban még néhányszor elvégeztetem a helycserét a két első tanulóval, így az osztály begyakorolhatja a kérdőmondat helyes szórendjét és intonációját is. Ezután megkérek egy tanulót, lehetőleg a gyengébbek közül, állítsa be társai közé "Mr. Nice"-ot. Amennyiben rossz helyre állította, az osztály valószínűleg tiltakozni fog. Ha nem hibázott, akkor jelzem az osztálynak, hogy "olvassák ki" a mondatot, a néhányszori ismétlés után újból megkérek egy tanulót, állítsa be "Mr. Very"-t a megfelelő helyre és így tovább. Így tehát mondatbővítéseket is végeztethetünk ezzel a módszerrel. Az "élő" mondatokkal való gyakorlást a szereplők és a "nézők" egyaránt szívesen végzik. S mivel ez a játékos szórendtanulás emlékezetes marad számukra, valószínűleg kevesebb szórendhibát fognak elkövetni, mint a módszer felhasználása nélkül.

#### A "szókerék"

A nyelvtani strukturák tanításának és a szókincs bővítésének újabb módja a "szókerék". Ez két nagy kartonkorong, melyek középpontjukban úgy vannak összeerősítve, hogy egymáshoz képest elforgathatók legyenek. Az alsó korong kerületére körskörül képeket rajzolunk, míg a felső korongon egy, a képekkel megegyező méretű ablakot vágunk. A képek kapcsolódhatnak egy témához, alkothatnak egy cselekvéssort, de lehetnek egymástól teljesen függetlenek, amennyiben ismétlés céljára kívánjuk alkalmazni a

"szókereket". Amikor a tanár elforgatja a külső korongot, különböző képek jelennek meg az ablakban. A tanulóknak meg kell nevezniük a képen látható tárgyat, illetve megállapításokat tehetnek a látott képpel kapcsolatban. A korongot természetesen, az érdekesség kedvéért, forgathatják maguk a tanulók is.

#### További segédeszközök

A valóságosság a nyelvtanítás egyik igen fontos tényezője. Ezért a nyelvtanárnak célszerű néhány olyan segédeszközt készítenie, amelyek a valóság tárgyait viszonylag élethűen utánozzák. Ilyen fontos tárgyak mindenekelőtt a telefon, az óra és az étlap.

Telefon gyanánt játéktelefont is használhatunk, bár sokkal életszerűbb, ha tudunk szerezni a postától egy kiöregedett, valódi telefont.

Órát - mint korábban említettem - készíthetünk furni-  
ból vagy farostlemezből iskolai használatra. Mérete az osztályterem méretétől függ; lehetőleg nagy legyen, hogy a hátulsó padokból is jól láthassák a tanulók.

Étlapborítót kérhetünk éttermekből, az étlapokat pedig magunknak kell elkészítenünk, lehetőleg olyan fogásokat tüntetve fel rajtuk, amelyekkel a tanuló esetleges angliai vagy amerikai útján találkozhat.



A vizuális szemléltetőeszközök előnyei közismertek. Megnövelik a diákok tanulási kedvét, mert érdekesek, lekötik figyelmüket. Biztosítják az oktatás menetének változatoságát, lehetővé tesznek olyan "tempóváltásokat", melyek nélkül aligha tudnánk az érdeklődést magas szinten tartani. Segítségükkel a tanulók gyors és világos elképzelést alkothatnak egy szó vagy kifejezés jelentéséről. Az így nyert képeket sokkal könnyebben megőrzik, mint a hosszás magyarázatokat, melyekhez olykor kénytelenek vagyunk folyamodni képek, szemléltetőeszközök hiányában. Alkalmazásukkal ki-  
léphetünk az otthoni és az iskolai környezet zárt világából, s végtelenül sok szituáció és körülmény megvitatására nyílt  
hat alkalmunk.

Hozzá kell azonban tennem, hogy ezek a segédeszközök csak segédeszközök. Egyik sem végezheti el a munkát helyettünk, nem helyettesítheti a tanárt.

A játékok, bábuk, mágnes táblák s a sokféle "hókuszpókusz" élettel tölthetik meg a tanítási órát, segíthetnek felkelteni tanulóink érdeklődését, növelni motivációjukat. Az eszközök azonban csak akkor érhetnek el maximális hatékonyságot, ha gondosan megtervezzük használatukat, s nem akkor, ha azért vesszük elő őket, mert kéznél vannak, vagy mert használatuk szórakoztató. Az itt felsorolt segédeszközök és fogások alkalmazása csakis akkor indokolt, ha gondos tervezőmunkával beillesztjük őket tanmenetünkbe, és ha a következő kérdések mindegyikére, vagy majdnem mindegyikre igenlően válaszol-

hatunk: Gazdagítják-e a tanulók önismeretét? Segítenek-e abban, hogy tanítványainkkal megszerettessük az angol nyelvet, az angol kultúrát? Segítségünkre vannak-e a motiváció felkeltésében, növelésében és fenntartásában? És végül, közelebb hozzák-e a tanulót a célul kitűzött nyelvi szint eléréséhez, művelődési céljaink megvalósításához?

#### Irodalom

Gilbert Highet, The Art of Teaching. New York, 1968.

Mary Finocchiaro, Visual Aids in Teaching English as a second Language. English Teaching Forum. Washington, 1975, Volume 3 and 4, 263.

Mac M. Ramirez, The Neglected Tools Can Work for You. uo. 267.

Vörös József, Az angol igeidők használatának alapjai. INYT, 1972. 56.

Banó István - Szoboszlay Miklós, Általános metodika az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv iskolai tanításához. Budapest, 1972.

Бела Торкош

Использование наглядных средств при обучении английскому языку

Автор статьи рассматривает визуальные средства с точки зрения того, как и в какой мере они содействуют возбуждению, развитию и сохранению мотивации: какие качества учителя воздействуют на формирование и оформление мотивации у учащихся. Первичные средства визуальной наглядности - это предметы в классе: доска, книга и т.д., но не менее важны - мимика, жесты и движения учителя; рисунки на доске, диаграммы при обучении временным формам глагола. Другие способы визуальной наглядности: языковые игры и драматизация; картинки, ряд картин или кадров; доска с аппликациями и другие самодельные визуальные средства наглядности.

Béla Torkos

Visual Aids in Teaching English

The author's concern in this article is with various ways in which certain kinds of visual instructional material might be used to develop and sustain the motivation and interest of the learner. What are those common traits all teachers are supposed to share if they are to increase the motivation of their pupils? Among visual aids of primary importance are those objects that are always available in the classroom: the pupils' clothes, their school equipment, the blackboard, furniture etc., but none the less the teacher himself with his movement, gestures and mimic art. The significance of blackboard sketches; the use of diagrams in teaching verbs tenses. Demonstration with real objects. Further visual aids: games, play-acting, pictures, the application board as well as other home-made visual aids of illustration.

## TARTALOM

Sipka Sándor: Előszó .....	3
Albert Sándor: A franciáról magyarra történő szöveg- fordítás tanításának módszertani kérdései .....	5
Medzibrodsky Endre: Történelemtanításunk problémái és az új tantervek .....	25
Pálffy Miklós: Kontrasztív nyelvészeti szempontok a francia tananyag tervezésében .....	41
Pálffy Miklós - Boronkay Zsuzsa: Francia-magyar lexikai párhuzamok .....	57
Rosta Sándor: A módszertani oktatás helye és szerepe az orosz szakos tanárképzésben .....	73
Sipka Sándor: Az anyanyelvi és irodalmi nevelés néhány problémája Karácsony Sándor pedagógiai rendszerében..	91
Sipka Sándorné: A kommunikatív készségek fejlesztése az angol nyelv tanításában .....	121
Torkos Béla: Vizuális eszközös használata az angol- tanításban .....	143







Fk: Dr. Sipka Sándor docens

Készült a JATE Sokszorosító Üzemében, Szeged

Engedélyszám: 543/79.

Méret: B/5

Példányszám: 300

Fv: Lengyel Gábor